

**CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA APLICADA  
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL**

**AILA MARTINS PALHARES DE MELO**

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS  
DE TREINAMENTO DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO, ATRAVÉS DO  
PROCESSO DA MODELAÇÃO**

FEV  
200  
PRETO

**Rio de Janeiro, 1977**

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA APLICADA  
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL  
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS  
DE TREINAMENTO DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO, ATRAVÉS DO  
PROCESSO DA MODELAÇÃO

AILA MARTINS PALHARES DE MELO

FGV/ISOP/CPGPA  
Praia de Botafogo, 190 sala 1108  
Rio de Janeiro - Brasil

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA APLICADA  
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL  
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS  
DE TREINAMENTO DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO, ATRAVÉS DO  
PROCESSO DA MODELAÇÃO

por

AILA MARTINS PALHARES DE MELO

Dissertação submetida como requisito parcial  
para obtenção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA

Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 1977

A G R A D E C I M E N T O S

Inicialmente, desejo apresentar os meus sinceros agradecimentos à professora Maria Helena Novaes pelas inestimáveis sugestões e orientação.

A professora Angela M.B. Biaggio, pela cooperação, cedendo-me grande parte da bibliografia pesquisada, sem o que, não teria sido possível a realização do trabalho, os meus agradecimentos.

Agradeço às psicólogas Maria Lucia do Eirado Silva, Lucia Ermezinda Freire e Sueli Losso pelo apoio e incentivo que me deram.

A professora Eva Nick, pela confiança em mim depositada, a minha gratidão.

Aos meus professores e a todos que contribuíram para que este trabalho pudesse ser realizado, o meu penhorado reconhecimento.

Sou especialmente grata a meu marido, pelo seu estímulo e apoio.



## S U M Á R I O

Este trabalho teve como objetivo analisar fundamentos teóricos do motivo de realização e do processo da modelação. Visa à elaboração de um programa de treinamento do referido motivo a ser desenvolvido no contexto escolar, mais especialmente no primeiro grau do ensino.

A decisão de realizar um trabalho teórico foi devida ao fato de acreditarmos ser imprescindível o conhecimento e a compreensão dos aspectos teóricos que nos mostram os caminhos a seguir na prática, bem como a melhor maneira de fazer uso deles.

Foi processada uma intensa revisão da literatura sobre a Teoria da Motivação para a Realização de David Mc Clelland e a Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura englobando, outrossim, estudos e pesquisas realizadas pelos autores e colaboradores levadas a efeito com base nas respectivas teorias.

O presente estudo advoga a importância do motivo de realização no desempenho escolar, bem como, a efetividade do processo de modelação na modificação do comportamento infantil e pretende abrir perspectivas para novas investigações nesta área.

## S U M M A R Y

The objective of this work has been to analyse the theoretical basis of need for achievement and modeling process. We intent on it to elaborate a training program for the mentioned need, whose development will be done in the college context, with special emphasis in the first degree of education.

We decided to realize a theoric work believing that the knowledge and comprension of the theoric aspects is indispensable. They show the way to follow when practicing, using the theory on the best way.

An intensive literature search on the David Mc Clelland's Need for Achievement Theory and the Albert Bandura's Social Learning theory was accomplished. It also involves researches conducted by the authors and colaborators based on the mentioned theories.

The work deffends the importance of the need for achievement on the school performance, as well as, the effectivity on the modeling process on the behavior modification of child and intend to open perspectives to new investigation on that field.

## Í N D I C E

Agradecimentos -----	iii
Sumário -----	iv
Sumário em Inglês -----	v
Introdução -----	01
Capítulo I -----	06
Capítulo II -----	13
Capítulo III -----	43
Capítulo IV -----	65
Bibliografia -----	74

## INTRODUÇÃO

O melhor caminho para se obter mudanças substanciais nos problemas de saúde mental é dirigir esforços no sentido da solução dos problemas infantis. Tais problemas estão irremediavelmente relacionados à educação.

O psicólogo escolar desempenha papel eminentemente profilático, uma vez que sejam esses de educação ou saúde tem amplas oportunidades de corrigir comportamentos desadaptados e fortalecer, aqueles considerados socialmente desejáveis, dada a sua possibilidade de manter contato com a criança durante o importante período de sua vida que corresponde tal escolaridade exigida por lei em nosso país.

O conhecimento de técnicas eficazes à atuação no comportamento infantil visando a uma aprendizagem social das crianças, deve ser portanto preocupação constante do psicólogo, pois acreditamos que, quanto mais cedo a sua atuação se fizer sentir, mais prontamente poder-se-ão colher os frutos de seu trabalho e problemas posteriores serão mais facilmente contornados.

Muitos são os comportamentos manifestados pelas crianças na escola que prejudicam, não apenas o seu rendimento, mas, principalmente a adaptação dos próprios alunos, uma vez que impedem um melhor aproveitamento e utilização daquilo que o sistema escolar se propõe a oferecer.

Crianças cujos comportamentos são considerados desadaptados, têm sido sempre um problema para os educadores uma vez que a manifestação de comportamentos impróprios na sala de aula, interfere na aprendizagem e na interação social.

Compreender e controlar tais comportamentos tem sido objeto de estudo de vários autores.

Hewett (1968) destaca três posições teóricas, nas quais os problemas de comportamento são abordados:

A abordagem psicanalítica, a sensorial - neurológica e a modificação do comportamento.



As duas primeiras, a psicanalítica e a sensorial-neurológica, são derivadas do modelo médico de tratamento de doenças. A premissa básica do modelo médico é a de que comportamentos considerados anormais, doentios ou desadaptados são SINTOMAS de alguma causa subjacente, assim, nenhuma modificação é significativa se a causa não for tratada. As tentativas para corrigir os sintomas, apenas marcaram o comportamento, porém, considerando que a causa permanece sem tratamento, resultará no aparecimento de outros comportamentos sintomáticos da patologia subjacente existente.

A terceira abordagem, a MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO, representa o modelo psicológico e baseia-se fundamentalmente na suposição de que todo COMPORTAMENTO adaptado ou desadaptado é aprendido; são os estímulos do meio e não a doença subjacente ou conflito intra-psíquico que determinam e mantem o comportamento de adaptado; deste modo, a modificação do comportamento é possível, através da manipulação dos estímulos ambientais responsáveis pelo mau comportamento.

O modelo psicológico parece-nos o mais válido e aplicável no contexto escolar. A suposição de causas intra-psíquicas subjacentes ao "mau comportamento" considerado no modelo médico impede que se possa lidar diretamente com ele e exige, portanto, um diagnóstico da personalidade do aluno e, conseqüentemente, uma terapia, o que se torna impraticável no âmbito escolar, se considerarmos o tempo necessário a ser dispendido, e o número elevado de alunos de um estabelecimento de ensino público.

Devemos considerar também, que o modelo médico levou à classificação e agrupamento das crianças com base na etiologia dos problemas, mais do que nas necessidades específicas de aprendizagem, não considerando que, crianças assim agrupadas, apresentam diferenças quanto aos problemas de aprendizagem.

Ainda outro aspecto que contribui para a maior aplicabilidade do modelo psicológico na escola é o de que a estratégia comportamentista analisa a relação entre comportamentos e even

tos ambientais: alterados esses, promove a modificação dos comportamentos indesejáveis e o que é mais importante, procura modificá-los no ambiente onde ocorrem, no caso, na sala de aula, e não em ambientes outros como, o consultório ou serviço psicológico.

Ullmann e Krasner (1965) definem a abordagem da Modificação do Comportamento como "a aplicação dos resultados da Teoria da Aprendizagem à questão de alterar comportamentos desadaptados." Utilizar, portanto, as técnicas por ela proposta exige o conhecimento dos princípios gerais da Teoria da Aprendizagem. Assim, pareceu-nos útil fazer uma revisão dos seus conceitos básicos, especialmente aqueles que mais diretamente dizem respeito à situação escolar, o que foi feito no Capítulo I desta dissertação.

Os comportamentistas propõem, diversos processos, cujo objetivo é eliminar, criar novos ou ainda fortalecer comportamentos, a saber: a extinção, o contra-condicionamento; a saciação; a punição; o encadeamento, a modelagem e a modelação.

A modelação é um processo proposto por Albert Bandura em sua Teoria da Aprendizagem Social. Nele uma pessoa o modelo, executa alguma ação e outra observa. O observador reproduz o comportamento do modelo, mas não necessariamente em cada pormenor específico, e sim numa dimensão conceitual abstrata. Assim, se vários modelos são observados o comportamento do observador, provavelmente será uma combinação dos elementos dos modelos.

Escolhemos a modelação como processo a ser utilizado na modificação de comportamento de escolares, porque, aprender através da observação de modelos é uma forma de aprendizagem, comumente observada em crianças. É por meio dela que elas adquirem grande parte de seu repertório comportamental, tal como: andar, falar, e agir de acordo com seu papel sexual.

No ambiente escolar, professores e todos os que estão envolvidos no processo educativo atuam como modelos que serão imitados. A utilização sistemática de tal processo na escola pode

corrigir, ou mesmo prevenir, comportamento desadaptados e merece ser bastante explorada.

Para uma melhor compreensão da Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura, dedicamos o Capítulo II a uma apresentação da teoria destacando aspectos relevantes para a utilização do processo com crianças. Sendo uma teoria cujo conteúdo é comprovado pelos inúmeros experimentos conduzidos pelo autor e os colaboradores da Stanford University, fazemos um relato de algumas pesquisas realizadas com crianças de escola maternal e que podem ser adaptadas ao nosso objetivo de modelar comportamentos socialmente aceitáveis. Preocupamo-nos em expor, não apenas os resultados destas pesquisas, mas também, de forma sucinta, a maneira como foram conduzidas, pois a meticulosidade com que Bandura desenvolve seus experimentos deve ser o guia para a utilização do processo.

Inúmeras são as situações escolares nas quais a utilização da modelação seria eficaz; uma delas é a tentativa de contornar o problema do alto índice de reprovação dos alunos, frequentemente, encontrado, bem como o do rendimento precário de crianças que não apresentam qualquer prejuízo da inteligência, nem comprometimento sério da personalidade. Isto nos faz pensar até que ponto a falta de empenho dos alunos para obter sucesso na escola, ou seja, a motivação para aprender e sair-se bem nas tarefas acadêmicas é responsável. É sabido que, a motivação é de importância fundamental no campo da educação e, por isto tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores; entre eles, David Mc Clelland, que estudou principalmente o motivo humano subjacente à busca de sucesso o que leva algumas pessoas a produzirem mais que outras, chamou-o MOTIVO DE REALIZAÇÃO.

Sentir-se como ORIGEM e não como CONSEQUÊNCIA de suas realizações, características de pessoas com alta motivação para a realização, é um aspecto que pode e deve ser desenvolvido nos estudantes.

Mc Clelland mostrou, a possibilidade de modificar em adultos a intensidade deste motivo, através de programas de treinamento especialmente planejados.

Na escola, o treinamento deste motivo reveste-se da maior importância. Atuar na criança, no início de sua vida escolar no sentido de empenhar-se em aprender e obter sucesso só poderá resultar em benefícios que serão sentidos, não só no âmbito educacional, mas também social, pois como futuro profissional estará sendo treinado para empenhar-se em realizar com sucesso qualquer tipo de atividade que venha a se dedicar.

O capítulo III é dedicado ao estudo da Teoria da Motivação para a realização bem como à apresentação de maneira sumária de pesquisas realizadas nesta área. Tivemos a preocupação de selecionar estudos conduzidos no campo educacional por estarem mais diretamente ligados aos nossos objetivos.

No capítulo IV é feita uma apreciação sobre o motivo de realização e o rendimento escolar advogando-se a validade de um treinamento que vise a elevar a intensidade deste motivo, onde se utilize o processo da modelação, tendo em vista a sua importância no que tange a adaptação e aprendizagem escolares.



## CAPÍTULO I

### APRENDIZAGEM - CONCEITOS E MODELOS

Utilizar as técnicas comportamentistas, como meio de modificar comportamentos desadaptados em escolares exige o conhecimento dos princípios gerais da Teoria da Aprendizagem a fim de que se possa compreendê-los e planejar uma intervenção para modificá-los.

Através de uma ANÁLISE FUNCIONAL do comportamento , determina-se as condições ambientais que provavelmente produzirão o comportamento. A abordagem comportamentista focaliza principalmente a relação entre o comportamento e o ambiente e, acredita que todo comportamento Bom ou Mau é APRENDIDO.

### CONCEITOS

Os dois conceitos básicos da Teoria da Aprendizagem são ESTÍMULOS e RESPOSTAS e dizem respeito ao ambiente e ao comportamento respectivamente.

As respostas podem ser RESPONDENTES ou OPERANTES. O primeiro tipo inclui comportamentos que são involuntariamente emitidos pelo organismo diante de estímulos específicos do meio. Eles não estão sob o controle do indivíduo. Já os operantes são emitidos pelo indivíduo voluntariamente e, se provocar consequências agradáveis será novamente emitido.

A maior parte dos comportamentos que desejamos modificar em crianças na escola são do Tipo Operante.

Quanto aos estímulos, podem ser divididos em quatro classes de acordo com sua função: estímulo eliciador; reforçador; discriminativo e neutro.

Os estímulos que têm função eliciadora precede a resposta e elicia apenas respostas fixas e estereotipadas as respostas tipo "respondente".

O estímulo com função reforçadora segue-se à resposta e aumenta a probabilidade de ocorrência das mesmas são as respostas tipo "operante".

O estímulo discriminativo precede e acompanha uma resposta operante mas não a elicia. Ele serve como indicador para o organismo e sua presença aumenta a probabilidade de ocorrência das respostas operantes que foram previamente reforçadas na presença do estímulo discriminativo.

O outro conceito que relaciona o comportamento e o ambiente é a natureza de sua relação: dependência ou contigência.

Um evento ambiental é dito dependente do comportamento quando ele se segue necessariamente ao comportamento.

Um evento ambiental é contigente ao comportamento quando ele se segue ao comportamento, mas não necessariamente.

## MODELOS

Os modelos de aprendizagem, que mais diretamente interessam aos educadores são: o condicionamento clássico (ou respondente), o condicionamento operante e a modelação.

## CONDICIONAMENTO RESPONDENTE

Os comportamentos aprendidos através do condicionamento respondente (clássico) são caracterizados pela sua natureza involuntária isto é, não estão sob o controle do indivíduo - são respostas automáticas.

O estímulo provoca a resposta e não requer que o sujeito tenha tido experiência prévia com ele para emití-la.

Se apresentarmos outro estímulo que não tenha o poder eliciador imediatamente antes do estímulo que tem o poder eliciador, é possível desenvolver naquele, as características de eliciador através da repetição da experiência.

## CONDICIONAMENTO OPERANTE

Este modelo se baseia num dos mais importantes princípios que regem o comportamento, a LEI DO EFEITO e de Edward L. Thorndike. Ela estabelece que uma ação pode ser alterada em sua força de acordo com suas consequências.

O termo ação, refere-se a um comportamento ou resposta; força refere-se a um aumento na probabilidade do ato ocorrer mais frequentemente no futuro e consequência refere-se aos eventos ambientais ou estímulos que seguem, ou seja que são contingentes ao ato.

As respostas operantes são emitidas pelo organismo espontaneamente, assim, a frequência de dar uma resposta operante é determinada por seus efeitos no ambiente (consequências).

Os efeitos de uma resposta operante no ambiente podem produzir o aparecimento ou o desaparecimento de um determinado estímulo.

Se o aparecimento de um estímulo resulta num aumento da probabilidade de ocorrer aquele comportamento, o estímulo é dito ESTÍMULO REFORÇADOR ou REFORÇO POSITIVO. .

Se a consequência da resposta é o desaparecimento de um estímulo e isto resulta num aumento da probabilidade de ocorrer aquela resposta no futuro então o estímulo é chamado REFORÇO NEGATIVO.

Se a consequência de uma resposta é o aparecimento de um estímulo nocivo ou aversivo, a tendência é diminuir a probabilidade de ocorrência da resposta no futuro, este estímulo é chamado PUNIÇÃO.

Observe-se que tanto o reforço positivo quanto o negativo conduz a um aumento na força da resposta ao passo que a punição conduz a uma diminuição.

## MODELAÇÃO

O terceiro modelo que explica a aprendizagem, o da modelação, será mais extensamente tratado no segundo capítulo , quando estudarmos a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura e Walters.

A aprendizagem por imitação ou modelação é uma forma de aprendizagem comumente observada em crianças e que não é adequadamente explicada nem pelo condicionamento respondente nem pelo operante. Inclui os comportamentos que as crianças aprendem através da observação (de um modelo) e, subsequente, imitação.

Trata-se de uma aprendizagem sem tentativas e erro o que em alguns casos pode ser até perigoso como quando se pretende ensinar a nadar ou dirigir um automóvel. Comparando a eficiência relativa do método operante e da modelação, Bandura (1965) a-



firma que o processo operante é um eficiente meio de promover a performance, especialmente quando um indivíduo já possui certa resposta no seu repertório comportamental, já a modelação é mais eficaz no desenvolvimento, de novas respostas, isto é, aquelas que o indivíduo ainda não possui.

Deve-se assinalar que os processos da modelação podem ser acompanhados dos processos operantes assim, quando o aprendiz emite a resposta observada corretamente ele poderá receber um elogio (reforço positivo).

O reforço ajuda a aumentar a força do comportamento aprendido através da modelação, mas ele não é condição necessária para que a aprendizagem ocorra.

### MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO

Os comportamentos desadaptados frequentemente manifestados na escola podem exigir uma intervenção no sentido de levar a criança a deixar de emitir determinado comportamento; emitir um novo comportamento ainda não manifestado ou emitir com mais frequência aqueles considerados pro-sociais.

Na tentativa de eliminar comportamentos, particularmente aqueles que interferem com a aprendizagem da criança, podemos selecionar entre os seguintes processos:

1 - EXTINÇÃO: é o processo em que uma resposta operante que foi previamente reforçada, deixa de receber reforço. O resultado será a gradual diminuição da emissão da resposta pois rompe o elo resposta-reforço contingente que mantém o comportamento.

2 - CONTRA CONDICIONAMENTO: Este processo consiste em dar força a um comportamento desejável incompatível com aquele que se deseja eliminar.

3 - SACIAÇÃO: Quando se encoraja a repetição exaustiva de um comportamento indesejável de modo que produza fadiga tornando-o até aversivo.

4 - PUNIÇÃO: este é o processo mais comumente observado na escola, para fazer desaparecer um comportamento desadaptado e também o mais controvertido. Skinner (1953) distingue duas maneiras de se utilizar a punição: apresentar um estímulo aversivo após a emissão de uma resposta ou retirar um reforço positivo anteriormente dado, devido a um mau comportamento.

Quando o objetivo é criar novos ou fortalecer comportamentos já existentes no repertório comportamental dos alunos, pode-se utilizar processos tais como:

1 - REFORÇO POSITIVO: pode-se aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta, fazendo-se seguir, à sua ocorrência um reforço.

2 - ENCADEAMENTO (Chaining): processo pelo qual comportamentos complexos são criados pela união de respostas operantes a estímulos discriminativos e reforço condicionado. Uma cadeia começa com a apresentação de um estímulo discriminativo.

Quando a criança emite resposta apropriada na presença deste estímulo, um reforço é apresentado. Este reforço serve como estímulo discriminativo para outra resposta que quando for emitida será reforçada e assim por diante até se atingir o objetivo desejado.

3 - MODELAGEM (Shaping): é o processo no qual o reforço é diferencialmente aplicado para as respostas que mais e mais se aproximam daquela que se deseja produzir.

Pode ser utilizado quando se deseja desenvolver comportamentos especialmente aqueles que não possuem nada já estabe-

lecido no repertório comportamental do sujeito pelo que, se possa obter este novo comportamento, como por exemplo fazer pombos jogarem ping-pong (Skinner - 1953).

-4 - MODELAÇÃO: consiste na observação de modelos e subsequente imitação de seus comportamentos.

No capítulo que segue, fazemos uma apresentação dos conceitos básicos da Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura bem como de experimentos realizados com crianças, nos quais o processo da modelação foi utilizado.

## CAPÍTULO II

### A TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL

Uma das principais figuras no desenvolvimento da Teoria do Estímulo - Resposta foi o professor Clark L. Hull da Universidade de Yale. Hull formalizou uma interpretação do comportamento em geral. Entre seus discípulos e colaboradores, um grupo dedicou-se à compreensão do desenvolvimento da criança tendo por base a Teoria E-R e a Teoria Psicanalítica. Neste grupo encontra-se: O.H. Mowrer, Robert R. Sears, Neal Miller, John Dollard, Richard H. Walters, Albert Bandura e outros. Apresentadas na linguagem S-O-R, suas teorias dependem da aprendizagem e do reforço como princípios explicativos mas muitas de suas hipóteses, são inspiradas pelos trabalhos de Freud. Esta interpretação tem sido denominada TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL. Trata-se de uma teoria comportamentista, sugerida por observações psicanalíticas, mas construída dentro do esquema de uma estrutura teórica diversa.

Aspecto bastante focalizado na referida teoria é a IMITAÇÃO, pois acreditam os autores que, no processo de socialização da criança, grande parte da aprendizagem ocorre através da imitação de modelos da vida real, aos quais a criança é frequentemente exposta e que desempenham, intencionalmente ou não, papel de modelos assim, padrões de comportamentos socialmente aprovados são adquiridos pelas crianças, através da imitação.

### A TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL DE ALBERT BANDURA E

#### RICHARD WALTERS

A teoria de Bandura e Walters representa uma abordagem ao estudo da personalidade e é a base de procedimentos aplicados na educação de crianças e na psicoterapia. Consiste em sua



maior parte de um conjunto de princípios derivados de numerosos experimentos realizados e apresenta um modo sistemático e organizado de proceder, tanto em pesquisas, como na modificação do comportamento.

As características mais marcantes da teoria de Bandura são: o enfoque no comportamento social humano - estuda o comportamento humano em contextos sociais; a experimentação utiliza seres humanos como sujeitos em processos relevantes para situação interpessoais e a ênfase na aprendizagem - busca prever e controlar o comportamento de modo preciso e rigoroso.

O conteúdo da teoria é, em sua maior parte, derivado empiricamente de princípios da aprendizagem, desempenho e modificação do comportamento. Focaliza a maneira como os padrões de comportamento são aprendidos e quais são os mecanismos, através dos quais estes padrões são regulados e mantidos.

#### a) APRENDIZAGEM DE PADRÕES DE COMPORTAMENTO

Pode-se distinguir dois tipos de processos, através dos quais as pessoas adquirem valores e padrões de comportamento: o ensino direto ou treinamento instrumental e a aprendizagem por observação ou vicária, em que um sujeito aprende observando outra pessoa.

No primeiro processo, os agentes socializadores são explícitos sobre o que desejam que os indivíduos aprendam e procuram controlar o comportamento, através de recompensas e punições; no entanto, a maior parte do comportamento de crianças pequenas, bem como traços de personalidades, são adquiridos através da observação e subsequente imitação. A capacidade do ser humano de aprender pela observação - aprendizagem vicária, ajuda-o a adquirir padrões complexos de comportamento.

Cabe ressaltar que as estruturas biológicas estabelecem limites para os tipos de respostas que podem ser executadas pelos sujeitos com sucesso e a dotação genética influencia a taxa de progresso da aprendizagem.

## b) MECANISMOS REGULADORES DO COMPORTAMENTO

Teorias da personalidade tais como a Teoria dos Traços e Psicanalítica, enfatizam estados internos hipotéticos da pessoa que são concebidos como relativamente estáveis, duradouros e gerais na análise causal dos comportamentos. As Teorias de Aprendizagem mudaram o foco do estudo das causas do comportamento para as influências externas ao indivíduo, pois vários pesquisadores demonstraram que padrões de respostas, por vezes atribuídos à forças internas, poderiam ser induzidos, eliminados ou restabelecidos, variando-se as fontes externas de influências. Estes dados levaram à consideração de que as causas do comportamento seriam encontradas, não no organismo mas no ambiente. Uma posição unilateral, entretanto, poderia negligenciar os determinantes do comportamento humano que emergem de funções cognitivas.

Bandura (1969) aponta como mecanismos reguladores do comportamento:

- Controle do estímulos: refere-se à capacidade do ser humano de antecipar as consequências prováveis de diferentes eventos e ações e regular seu comportamento de acordo com elas.

Informações sobre as consequências prováveis são fornecidas pelos estímulos ambientais, tais como: comunicações verbais, lugares, pessoas, coisas e ações de outrem. Eles indicam ações que serão punidas e tendem a inibir a performance ou ações permitidas e/ou reforçadas, facilitando a sua ocorrência.

Nas situações sociais humanas, sem dúvida, o que mais influência o comportamento são as ações dos outros.

- Feed-back: refere-se à informação do resultado do comportamento. Ações que provocam efeitos punitivos, tendem a ser rejeitados, enquanto aquelas que produzem resultados reforçadores são mantidas e fortalecidas.

A influência reguladora do reforço é da máxima importância para a compreensão e controle do comportamento humano.

Os Reforços externos, administrados pelo ambiente ou por algum agente social, sem dúvida mantêm ou modificam grande parte do repertório comportamental dos indivíduos. Do mesmo modo, as conseqüências observadas das ações dos outros, influem no comportamento do observador - reforço vicário. A maneira pela qual as conseqüências imediatas da resposta para um modelo aumentam ou inibem respostas nos observadores é demonstrada num experimento (Bandura, Ross e Ross 1963):

Três grupos de crianças foram expostas à ação de modelos através de filmes. Numa condição experimental, os sujeitos assistiam a um filme, no qual o modelo, adulto do sexo masculino, apropriava-se de coisas valiosas de outros adultos, através de comportamento fisicamente agressivo. Numa segunda condição experimental, o comportamento do modelo era idêntico só que a agressão tinha, como conseqüência, uma severa punição. Numa terceira condição experimental, os sujeitos assistiam a um filme, no qual o modelo apresentava comportamento pró-social altamente expressivo.

Depois de observar os modelos, as crianças foram testadas numa situação planejada para medir a incidência de respostas agressivas.

Os resultados do experimento mostraram que as crianças que observaram o modelo agressivo recompensado apresentaram mais agressão física e verbal imitativa do que as crianças que viram o modelo punido.

Uma análise das respostas agressivas que não eram propriamente imitadas, revelou que os meninos se inclinavam a inibir a agressão, quando observavam um modelo agressivo punido ou quando não eram expostos à apresentação de agressão, ao passo que a observação de modelos recompensados produziu efeitos desinibidores bastante substanciais. Ao contrário, a exposição a modelos pró-sociais teve seu maior efeito inibitório na expressão de agressão das meninas.

As ações dos indivíduos são também reguladas por reforços internos, isto é, as pessoas mantêm padrões de conduta e de respostas, de acordo com as suas exigências pessoais. Assim, a auto-recompensa e a auto-punição, uma vez estabelecidas, são tão ou mais eficazes do que as respostas externamente geradas.

O reforço interno corresponde a fenômenos comportamentais que, em outras teorias, são chamados: auto-controle, super-ego, culpa, vergonha e medo.

A manifestação mais direta de um reforçador interno ocorre quando uma pessoa abstem-se de se comportar de maneira anti-social na ausência de um agente externo.

A maneira como uma criança adquire o auto-controle pode ser vista em estudos de modelação e de reforçamento direto. Reforços positivos administrados por agentes socializadores externos, que recompensam o sujeito quando ele atinge ou excede um padrão de performance e o pune quando isto não ocorre, são internalizados e dão origem ao auto-controle; mas, grande parte de tal mecanismo é adquirido através da observação de modelos (aprendizagem vicária). A criança adota critérios de auto-avaliação semelhantes àqueles adotados pelos modelos.



Bandura e Kupers (1964) realizaram uma pesquisa a fim de demonstrar que o comportamento social de auto-reforço pode ser adquirido ou modificado através da observação de modelos.

Cento e sessenta crianças, com idade variando entre 7 e 9 anos, foram designadas para 16 grupos experimentais e um de controle. As situações experimentais variavam, segundo o sexo, a idade do modelo e o alto ou baixo critério de auto-recompensa a dotado. As crianças participavam, uma a uma, de um jogo de boliche, com um modelo. Os êcores obtidos no jogo variavam de 5 a 30 pontos. Havia uma grande provisão de sorvetes, que os jogadores poderiam tomar ã vontade. Na condição de alto critério de reforço, o modelo só se auto-recompensava com sorvete, quando atingia 20 pontos ou mais. Quando isto ocorria, ele fazia também comentários auto-aprovadores e, quando não atingia este nível, ele não só não tomava sorvete, mas também emitia comentários auto-desaprovadores.

Na condição de baixo critério de reforço, um escore de 10 pontos já justificava a auto-recompensa.

O modelo era o primeiro a jogar, mas o sujeito efetuava suas jogadas na ausência do modelo, a fim de remover qualquer pressão sobre a criança, para adotar os padrões de auto-reforço do modelo.

Antes de iniciar o jogo, os sujeitos eram convidados a tomar sorvetes e isto, para assegurar a permissão para servir-se dos sorvetes, bem como para identificar as crianças que, por algum motivo, não queriam ou não podiam tomar o sorvete, o que atingiu 5% das crianças.

Os resultados do experimento dão evidência de que o comportamento do modelo influi na transmissão do au to-controle, pois as crianças recompensaram-se com sorvetes, de acordo com o critério adotado por seus respectivos modelos e isto, sem que houvesse qual - quer instrução neste sentido. Além disto, imitaram os comentários auto-aprovadores ou desaprovadores e mitidos pelos modelos.

As crianças do grupo de controle, que não foram expostas a nenhum modelo, se auto-recompensavam independentemente de sua performances.

Quanto à idade dos modelos, as crianças imitaram sig nificativamente mais os modelos adultos do que os modelos crianças. Esta distinção entre os modelos foi feita porque, uma vez que as crianças são mais freqüentemente reforçadas quando imitam comportamento de adultos, supõe-se que modelos adultos teriam maior poder como estímulo, mas pode-se argumentar - que, crianças percebem os adultos com habilidades muito diferentes das suas e, assim, outra criança seria melhor estímulo para modelo de au to-controle.

Quanto à interação entre o sexo do modelo e o da criança, não houve diferença significativa.

Este experimento mostra que as crianças adquirem pa drões de auto-controle através da observação de mo-delos.

- CONTROLE COGNITIVO: O controle cognitivo ou processos mediacionais centrais, refere-se à estimulação auto-gerada que é relativamente independente de eventos ambientais.

A capacidade cognitiva aumenta poderosamente a possibilidade que o homem tem de retirar informações de suas experiências. As pessoas podem representar as influências externas simbolicamente e, mais tarde, usá-las para dirigir suas ações. Podem

resolver problemas mentalmente, sem ter que tentar várias alternativas, prever as conseqüências prováveis de diferentes ações e assim controlar seu próprio comportamento; mas, as conseqüências das respostas terão efeitos insignificantes no comportamento, se as relações entre a ação e o resultado não forem percebidos.

Os processos cognitivos desempenham importante papel na aquisição e retenção de padrões de respostas tanto quanto em suas expressões. Os eventos transitórios externos são codificados e estocados sob forma simbólica na memória. Padrões de comportamento, que foram observados, podem ser reconstruídos e explicitados e esses modelos internos servem como guias para ações manifestas em ocasiões futuras.

As funções cognitivas são, portanto, especialmente importantes na aprendizagem por observação (vicariante), na qual a pessoa observa padrões de comportamento, mas não os executa de imediato.

Os eventos cognitivos, entretanto, não funcionam como causas autônomas ou isoladas do comportamento; sua natureza, propriedades emocionais e suas ocorrência estão sob o controle de estímulo e de reforço.

Na abordagem de A. Bandura, o funcionamento psicológico deve ser entendido, em termos de uma interação contínua e recíproca entre o comportamento e as condições que o controlam. Existe uma reciprocidade entre o meio e o comportamento e, nesta reciprocidade, o comportamento parcialmente cria o meio e, o meio resultante, por sua vez, influencia o comportamento.

## MODELAÇÃO

Modelação é um processo contínuo, no qual novos comportamentos são adquiridos e padrões já existentes são modificados em todos os períodos da vida.

É termo utilizado por Bandura (1969) para substituir IMITAÇÃO, embora abranja faixa mais ampla de fenômenos.

Neste processo, uma pessoa - o modelo executa alguma ação e uma outra observa. O observador reproduz o comportamento do modelo, mas não necessariamente em cada pormenor específico, como na imitação e sim numa dimensão conceitual abstrata; assim, se vários modelos são observados o comportamento do observador provavelmente será uma combinação de elementos destes vários modelos.

A modelação possui duas funções básicas:

1º) explicar o aparecimento de novos comportamentos repertório comportamental dos indivíduos, isto é, como novas respostas são aprendidas,

2º) propor uma técnica para modificar comportamentos já existentes.

A modelação é eficiente na superação de medos e inibições e, também, na extinção de comportamentos anti-sociais indesejáveis. O modelo não precisa ser apresentado ao vivo, o comportamento a ser imitado pode ser apresentado através de filmes, da televisão ou mesmo através de leituras.

A diminuição do comportamento fóbico, através da observação de modelos apresentados em filmes, foi objeto de um estudo levado a efeito por A. Bandura e P. G. Barab (1973).

Sessenta e seis pessoas que tinham medo de cobra foram os sujeitos deste experimento. Elas foram recrutadas através de um anúncio colocado no jornal. A idade variava entre 16 e 54 anos.

Os sujeitos foram distribuídos em dois grupos experimentais e 1 de controle. Dois grupos observaram



através de filmes, modelos que executavam, de modo destemido, uma série de sete interações com cobras, cada uma mais ameaçadora que a anterior. Para um grupo, o modelo eram crianças e para outro, adultos. O terceiro grupo observava crianças numa sequência de sete cenas também, que executavam respostas, cada vez mais ameaçadoras, mas com um cão.

Antes da exposição aos modelos, os sujeitos foram avaliados individualmente quanto à intensidade do medo de cobras que sentiam e isto, através de inventários e de situações reais de interações com cobras.

Uma semana após esta avaliação, eles foram expostos aos filmes, mas para minimizar a ansiedade relativa à expectativa do tratamento, foi-lhes dito que o objetivo era avaliar suas respostas fisiológicas ao material filmado e para tal, foram colocados eletrodos nos sujeitos, para avaliação das respostas galvânicas. Os grupos observavam cada cena duas vezes. Após a exposição aos modelos, os sujeitos foram novamente testados quanto ao medo na interação com cobras. Os resultados deste experimento evidenciaram a influência dos modelos na eliminação de comportamento fóbico, pois os sujeitos dos grupos experimentais, demonstraram modificação na atitude em relação a cobras. Houve no pós-teste mudança significativa nas respostas de aproximação com cobras. Já os sujeitos do grupo de controle não reduziram seu comportamento fóbico.

Quanto às duas condições experimentais — modelo adulto X modelo criança, não houve diferença significativa entre os dois grupos no sentido da redução do comportamento fóbico, embora os sujeitos na condição modelo criança tenham se mostrado mais motivados para reagir sem medo. Este fato não teve maior influência no comportamento manifesto e isto

porque, um comportamento fóbico está sob a força do controle de estímulos aversivos; sendo assim; menos susceptível à influência de determinantes motivacionais.

O fato de que cada comportamento ameaçador tenha sido apresentado duas vezes, permitiu constatar um decrêscimo na reação emocional, medida através da resposta galvânica na segunda exposição nos dois gru-pos experimentais, o que não ocorreu no grupo de controle.

### EFEITOS DA MODELAÇÃO

Os estudos realizados sobre o processo da modelação sugerem que a observação do comportamento de modelos tem três e-feitos principais:

a) aquisição de novos comportamentos.

O observador pode adquirir respostas que não exis-tiam previamente em seu repertório comportamental. O modelo, neste caso, exibe respostas que o observador ainda não aprendeu a executar.

b) efeito inibidor ou desinibidor refletido num aumento ou diminuição na frequência ou intensidade de respostas do observador previamente adquiridas e que são mais ou menos simila-res àsquelas exibidas pelo modelo.

A desinibição refere-se a um aumento na probabilidade da emissão de uma resposta já existente e que usualmente é ini-bida ou suprimida. A inibição, por outro lado, refere-se à dimi-nuição da probabilidade da resposta ocorrer.

c) Efeito facilitador de respostas.

O comportamento do modelo pode eliciar respostas previamente aprendidas e que tenham certa semelhança com aquela exibida pelo modelo.

A eliciação e a desinibição aumentam a probabilidade de ocorrência de uma resposta, mas a diferença entre os dois conceitos é que a resposta eliciada não foi anteriormente inibida.

Os efeitos da modelação têm sido demonstrado numa série de experimentos realizados por Bandura e colaboradores, tal como o realizado sobre o comportamento agressivo imitativo. (Bandura, Ross e Ross - 1961). Este experimento testa a aprendizagem imitativa que envolve a generalização de padrões de respostas imitativas a novas situações, nas quais o modelo está ausente.

Setenta e duas crianças da escola maternal, meninos e meninas com idade média de 4 anos e 4 meses constituíram oito grupos experimentais e um de controle. Os sujeitos dos grupos experimentais foram submetidos a modelo masculino ou feminino que demonstravam comportamento agressivo ou não agressivo. O grupo de controle não foi submetido a nenhum modelo.

Os sujeitos eram trazidos, um a um, pelo experimentador para uma sala, onde havia vários brinquedos. As crianças eram convidadas a desenhar e colorir numa mesa, enquanto o modelo ia para outro canto da sala, onde havia um boneco de borracha e um maulho. Um minuto após, o modelo, na condição experimental de agressão começava a agredir física e verbalmente o boneco, emitindo respostas que não são geralmente observadas no comportamento de uma criança e que constituíram as respostas imitativas avaliadas.

Assim, ele sentou-se sobre o boneco, socou-lhe o

nariz depois levantou-o e bateu com o malho em sua cabeça jogando-o para cima e dando-lhe pontapés. Ao mesmo tempo, emitia as seguintes respostas verbais agressivas: "soco-lhe o nariz"; "jogo-o no chão" ; "atiro-o no ar"; "chuto-o"; "pow". E dois comentários não agressivos: "ele volta querendo mais" ; "ele é, de fato, um valentão".

As crianças estavam com sua atenção ocupada mas ao mesmo tempo, podiam observar o comportamento do modelo, sem que houvesse instrução para tal.

A avaliação da aprendizagem imitativa foi feita numa outra sala, onde o modelo não estava presente ; logo, qualquer aprendizagem que ocorresse, seria puramente por observação. Lá havia também um boneco de borracha, um malho, além de outros brinquedos agressivos (revólveres) e não agressivos (panelinhas, jogos de chá ...).

Antes do teste de aprendizagem imitativa, todos os sujeitos foram levemente frustrados, a fim de assegurar que estavam, de algum modo, instigados a agredir.

Obs.: De acordo com a teoria psicanalítica, a participação vicariante ou a expressão direta do comportamento agressivo, serve para descarregar energias e desejos reprimidos. Desse modo, reduz a incidência de comportamento agressivo. Consequentemente, os sujeitos, na condição experimental de "agressão", estariam com pouca tendência a manifestar agressividade.

Cabe ressaltar, que a teoria da Aprendizagem Social tem posição diametralmente, oposta ou seja, acredita que a observação de comportamentos agressivos aumentam a predisposição a respostas agressivas.

Os resultados deste experimento dão evidência de que a exposição de sujeitos a modelos agressivos -



aumenta a probabilidade da emissão de comportamentos agressivos. Os escores de respostas imitativas dos grupos expostos a modelos agressivos foram significativamente maiores do que os dos grupos expostos a modelos não agressivos ou do grupo de controle e houve imitação por parte dos sujeitos, não apenas das respostas classificadas como agressivas, verbais e motoras, mas também dos comportamentos não agressivos emitidos pelo modelo.

Quanto à influência do sexo do modelo, esperava-se que os sujeitos imitassem mais modelos do mesmo sexo e isto, porque as crianças aprendem, desde cedo, a imitar o genitor do mesmo sexo, sendo constantemente reforçadas quando emitem comportamentos considerados adequados ao seu papel sexual. Houve realmente uma interação entre o sexo do modelo e o sexo do sujeito, no entanto, esta interação foi mais consistente quando se tratava de modelo masculino, provavelmente, porque a agressão especialmente física é um comportamento tipicamente masculino.

As meninas expostas a modelos femininos agressivos imitaram, mais do que os meninos, os comportamentos verbais agressivos.

Os resultados sugerem também que o modelo masculino exerce uma influência maior do que o modelo feminino na situação de generalização da agressão.

Pode-se, pois, concluir que, no caso de um comportamento social tipicamente masculino, há uma tendência nas crianças para imitar mais um modelo masculino.

Este estudo também nos chama atenção para o fato de que, os sujeitos que foram expostos a modelos não agressivos, submissos, manifestaram pouco ou nenhum comportamento agressivo posteriormente. Is-

to sugere que a exposição a modelos não agressivos, não somente diminui a probabilidade de ocorrência de comportamentos agressivos, pois os escores deste grupo foram menores do que os do grupo de controle, mas também restringe a manifestação comportamental em geral dos indivíduos, uma vez que as crianças desta condição foram as que passaram mais tempo quietos, sentados na sala de experimento.

### DESEMPENHO E APRENDIZAGEM

A distinção entre desempenho e aprendizagem torna-se de fundamental importância para a compreensão dos efeitos da modelação. A aprendizagem através da observação pode se realizar sem que haja resposta explícita durante a fase de aquisição. A primeira manifestação da aprendizagem da resposta - o desempenho, pode aparecer dias ou semanas após.

Na teoria da modelação, o comportamento é aprendido e organizado, principalmente, através de mecanismos integrativos centrais, antes da execução motora.

Observando um modelo, o indivíduo forma uma idéia da maneira como os componentes das respostas devem ser combinados para produzir novas configurações comportamentais. Em outras palavras, o comportamento é dirigido mais por representações simbólicas do que por reforço do desempenho. O comportamento de corrente da modelação é aprendido como um todo em forma simbólica, antes de ser executado.

## ALGUMAS VARIÁVEIS QUE INFLUEM NOS EFEITOS DA MODELAÇÃO

a) A influência que o comportamento de um modelo exercerá no observador é parcialmente contingente à consequência da resposta do modelo. A recompensa ou punição que segue à emissão de uma resposta emitida pelo modelo, influencia a extensão em que ela será imitada.

b) Modelos que são recompensadores ou competentes, ou que possuam um alto status e que tenham controle sobre fontes de recompensas são mais imitados do que os que não têm estas qualidades. Tais fatores determinam, em parte, que modelos serão selecionados como fontes de exemplos de padrões sociais de comportamentos.

c) Enquanto consequências de respostas, inferidas ou imediatas para o modelo têm influência na performance do observador, a aquisição de respostas imitativas parece resultar primariamente de estimulação sensorial contígua.

d) As pessoas com maior probabilidade de imitar, são aquelas cujas histórias de recompensa foram insuficientes para a iniciativa pessoal e aquelas que foram frequentemente recompensadas por imitar no passado.

e) A susceptibilidade para a influência social de modelos é aumentada por estados temporários ou transitórios do observador, tal como tensão emocional e dependência.

f) Os efeitos da modelação aumentam quando o modelo é do mesmo sexo da criança que observa o modelo.

g) Para que ocorra a imitação do modelo, não é necessário que os modelos se apresentem ao vivo. Modelos apresentados através de filmes, desenhos animados ou TV são fontes de padrões de comportamentos imitáveis.

h) Modelos NÃO HUMANOS, ao vivo ou em filmes não parecem favorecer a imitação. O efeito diminui em proporção direta à extensão em que o modelo se desvia da realidade.

i) As pessoas imitarão mais os modelos aos quais percebem como possuindo algo similar a si mesmos.

j) A razão de aquisição de respostas através da observação está em função do grau com que os componentes necessários estão estocados no repertório do observador. A imitação na teoria de Bandura, não é vista como um processo passivo e sim ativo, pois os estímulos do modelo interagem com outras variáveis do indivíduo para a produção dos padrões de respostas.

### SUB PROCESSOS INTERRELACIONADOS À MODELAÇÃO

Certo de que as influências modeladoras operam principalmente através de sua função informativa e que os observadores utilizam, principalmente, representações simbólicas, mais do que associações de estímulos e respostas, Bandura (1969) apresenta estudo detalhado de quatro sub-processos que a modelação teoricamente abrange:

1. PROCESSOS DE ATENÇÃO - diz respeito a questões sobre "o que" e "em que" grau os vários indícios do modelo agem sobre o observador. Expor simplesmente pessoas à ação de modelos não garante, por si só, que elas acompanharão as ações explicitadas.

Dentre as variáveis controladoras da atenção merecem ser citadas: as propriedades físicas dos estímulos do modelo (intensidade, tamanho, nitidez e novidade); as características do modelo que despertam atenção (status social); as características motivacionais e psicológicas do observador; os incentivos fornecidos para prestar atenção e a discriminabilidade



de dos estímulos de modelação que é afetada, tanto pelas variáveis dos estímulos, quanto do observador.

2. PROCESSO DE RETENÇÃO DE INDÍCIOS - Quando uma pessoa observa o comportamento do modelo sem executar as respostas, ela pode adquirir as respostas modeladas sob a forma representativa. A reprodução posterior deste comportamento, sem a presença das pistas modeladoras externas, ocorrerá se o observador conseguir a retenção dos dados observados sob a forma de representação simbólica, mental e/ou verbal.

Durante a exposição, os estímulos modeladores produzem através de um processo de condicionamento sensorial, imagens das seqüências apresentadas, que são incorporadas, também, através da condificação verbal dos fatos observados. Pode-se explicar a velocidade da aprendizagem e a retenção, a longo prazo, dos conteúdos modelados. Assim, eventos passados podem adquirir alguma permanência, quer pela representação em imagens querem símbolos verbais. Os códigos de memória funcionam como guias internos para as ações imitativas. Durante a exposição aos modelos, os observadores funcionam como agentes ativos que codificam, classificam e reorganizam os elementos em eventos familiares e cheios de significados para ele e que, assim, são mais facilmente recordados.

3. PROCESSOS MOTORES DE REPRODUÇÃO - este sub processo diz respeito à transformação de um indício retido em comportamento manifesto. Por vezes, apesar de se prestar atenção e reter os indícios, a imitação não é possível, devido à falta de habilidade de observador, ou então, quando a performance do modelo é governada por ajustamentos sutis de respostas internas, que não são observáveis e nem facilmente comunicáveis. Por estas razões, performances que contenham muitos componentes motores irão requerer, em acréscimo à orientação eficiente de um modelo, quantidades variáveis de prática, a fim de se poder

traduzir os indícios do instrutor modelo em algo que seja parecido com o comportamento adequado.

4. PROCESSOS MOTIVACIONAIS E DE INCENTIVOS - podemos prestar atenção, reter e ser capaz, mas, ainda assim, não desempenhar a resposta se os incentivos percebidos não forem suficientes.

Variáveis de reforçamento, não apenas regulam a expressão manifesta do comportamento, mas podem afetar inclusive esse comportamento, exercendo controle seletivo sobre os tipos de eventos modelados, para os quais a pessoa mais provavelmente prestará atenção.

Os processos motivacionais, envolvem: reforço externo, reforço vicário e auto-reforçamento que podem indiretamente afetar o curso da aprendizagem imitativa, intensificando as respostas de observação.

#### IMITAÇÃO - IDENTIFICAÇÃO

A aprendizagem por observação é, geralmente, chamada "IMITAÇÃO", na teoria da aprendizagem social e "IDENTIFICAÇÃO", nas teorias psicodinâmicas. Ambos os termos refere-se ao mesmo fenômeno comportamental, que é a tendência de uma pessoa para reproduzir as ações, atitudes ou respostas emocionais exibidas pelos modelos na vida real ou simbólicos.

Numerosas distinções têm sido proposta. Alguns autores reservam o termo "identificação" para os comportamentos que envolvem uma classe de respostas mais amplas e "imitações" para ações altamente específicas.

Parsons (1951) contrasta imitação e identificação em termos de especificidade e generalidade de aprendizagem ,

com a qualidade adicional que uma "ligação catética" generalizada é um antecedente essencial da identificação, mas desnecessária ou ausente, no caso da imitação.

Mowrer (1950) define imitação como comportamento - que ocorre na presença do modelo, enquanto identificação envolve a performance do comportamento do modelo na ausência deste.

As diferenças nas definições de imitação decorrem em parte, do fato de que alguns autores aplicam estes termos principalmente a respostas definidas, enquanto outros os aplicam ao antecedente ou processos variáveis, que são estímulos - definidos, e, ainda outros, atribuem à imitação o status de variável dependente e tratam a identificação como uma variável - independente ou vice-versa. Em ambos os conceitos, no entanto, está envolvido essencialmente o mesmo processo de aprendizagem.

Do ponto de vista psicanalítico, as experiências do início da vida são cruciais para determinar a direção e extensão da imitação dos genitores por parte da criança. Este tópico é chamado costumeiramente "identificação" e é a teoria psicanalítica que nos fornece a mais completa explicação de tal processo.

De acordo com Freud, há dois diferentes "sets" de condições antecedentes, que resultam na identificação da criança com os pais:

- Identificação anaclítica (decorre da dependência) ocorre quando um adulto gratificante, usualmente a mãe, em relação a quem a criança desenvolve um ligação de dependência não sexual, começa a reter recompensas que ela previamente dispensou livremente. O resultado da expectativa de perder o amor materno, motiva a criança a introjectar seu comportamento e qualidade.

- Identificação defensiva (ou com o agressor), que recebe mais ênfase nos últimos escritos de Freud, ocorre somente com maninhos. O mecanismo de identificação com o agressor, descreve a introjecção como o resultado da resolução do Complexo de Édipo, quando a criança adota as características do genitor rival do mesmo sexo, reduzindo, assim, a ansiedade pela antecipação da punição pela castração, por seus desejos incestuosos em relação à mãe e, ao mesmo tempo, ganhando vicariamente a afeição gratificante do genitor do sexo oposto.

Medo de punição, mais do que o medo de perder o amor, fornece o incentivo primário para o menino se identificar com o pai.

Pesquisas demonstraram que uma boa quantidade de respostas imitativas, desviantes ou conformistas, sociais ou anti-sociais, emitidas na presença ou ausência de modelos, podem ser eliciadas sem a necessidade de se estabelecer inicialmente uma relação de dependência gratificante entre o modelo e o observador, no entanto, há alguma evidência de que a dependência gratificante, como antecedente, pode alimentar a imitação.

Com o propósito de demonstrar que as crianças imitam os comportamentos manifestados por um modelo, mesmo aqueles que são irrelevantes para o êxito na execução de uma tarefa, e que uma interação gratificante entre o modelo e a criança, eleva as propriedades de reforço secundário do modelo e assim facilita a aprendizagem imitativa, A. Bandura e A.C. Huston (1961) conduziram o seguinte experimento:

Quarenta e oito crianças da escola maternal, com idade média de três anos e meio foram convidadas, uma a uma, a participar de um jogo com o adulto (modelo), que consistia em escolher entre duas caixas, aquela que continha uma recompensa.



Numa primeira fase do experimento cada criança passava por uma sala, onde havia muitos brinquedos.

A metade das crianças do grupo experimental vivenciava uma situação gratificadora com o modelo, isto é, ele ficava junto à criança e respondia prontamente às solicitações de ajuda e atenção, mantendo, assim, uma interação calorosa e afetiva.

A outra metade do grupo, mantinha um contacto frio e não gratificante com o modelo que ficava alheio às brincadeiras da criança.

Depois desta interação gratificadora ou não com o modelo, os sujeitos iam para outra sala, onde participariam do jogo que consistia o experimento propriamente dito, o modelo era convidado primeiro do que a criança para fazer a escolha.

Enquanto realizava esta tarefa, que na realidade tinha apenas a finalidade de ocupar a atenção da criança, ela manifestava uma série de comportamentos verbais e motores que podiam ser observados pelas crianças.

Os sujeitos foram previamente avaliados quanto ao grau de DEPENDÊNCIA, uma vez que, de acordo com as Teorias de Identificação, há a expectativa de que ela seja um facilitador da aprendizagem imitativa, uma vez que os sujeitos dependentes são orientados para receber recompensas sociais na forma de atenção e aprovação e, um meio de se obter essas recompensas é imitar o comportamento de outrem, assim, espera-se que crianças dependentes sejam mais atentas às "deixas" do comportamento do modelo.

A fim de atribuir um escore de dependência para os sujeitos, as crianças foram observadas durante dez semanas e avaliadas quanto às seguintes categorias de respostas de dependência emocional:

busca de ajuda e assistência; busca de elogio e aprovação; busca de contacto físico; busca de proximidade e companhia dos outros.

Os resultados deste estudo dão evidência de que as crianças aprendem grande parte de comportamentos sociais através da imitação incidental pois os sujeitos. não somente aprenderam o critério de escolha das caixas, imitando o modelo, como também e o que mais interessava no experimento, reproduziram de modo significativo os comportamentos verbais e motores imitados pelo modelo durante a execução da tarefa de escolha.

O efeito facilitador da interação gratificante com o modelo foi confirmado. Os sujeitos que mantiveram em contacto afetivo antes da execução da tarefa reproduziram os comportamentos emitidos pelo modelo mais do que os do grupo que tiveram contacto frio e distante com o modelo.

Já a esperada correlação entre a dependência e a imitação foi apenas parcialmente confirmada. Os sujeitos, classificados como altamente dependentes, manifestaram apenas comportamento imitativo verbal de modo mais freqüente do que os do grupo com baixo escore. Eles exibiam mais conflito pré-decisório diante da tarefa de escolha.

Os primeiros teóricos da corrente da aprendizagem social que tentaram traduzir conceitos psicanalíticos em termos de psicologia da aprendizagem, também basearam suas explicações de identificação em conceitos semelhantes aos de identificação anaclítica (Mowrer, 1950; Lears, 1957) ou identificação defensiva (Whiting, 1959).

Mowrer (1950) dá especial importância à identificação anaclítica, embora não negue a existência da identificação defensiva. Para o autor, para que haja identificação é preciso

que a pessoa amada se ausente, pois quando há ameaça de perda do objeto de amor, a criança se identifica com ela, a fim de ter presente o objeto gratificante.

. A identificação anaclítica ocorre devido aos cuidados do adulto; geralmente, a mãe que controla as recompensas biológicas e sociais e assim seu comportamento e atributos adquirem valor secundário de recompensas, através do processo de condicionamento clássico.

A criança pode administrar positivamente reforços condicionados para si mesma produzindo o mais possível os comportamentos valorizados positivamente de quem cuida dela. Mowrer enfatiza no processo de aprendizagem por observação, tal como na aquisição da linguagem, o papel do feed-back próprioceptivo positivamente condicionado e a resposta mediacional imaginada na facilitação do comportamento imitativo.

Sears (1957), outro teórico que se alinha com a hipótese anaclítica, afirma: "Como o recém-nascido é incapaz de assegurar suas principais gratificações primárias sem auxílio, sua mãe entra imediatamente em um sistema de ação interpessoal com ele". Ela está quase sempre presente quando suas necessidades primárias são gratificadas. Assim, suas ações tornam-se parte necessária da seqüência de comportamentos que leva à satisfação da criança. Suas ações e os eventos ambientais que se unem a seus atos são seqüências freqüentemente reforçadas. Isto gradualmente produz na criança um sistema de necessidade secundária de dependência da mãe. O resultado final é que a presença da mãe, seus gestos e atitudes, bem como suas ações manipuladoras, tornam-se reforços secundários para a criança. O passo seguinte é a incorporação da mãe no sistema de ação da criança. A identificação é auto-reforçadora.

Sears admite que a identificação seja responsável pelo desenvolvimento de dois mecanismos fundamentais: consciência ou controle interno e adoção de um comportamento adequado ao sexo.

As hipóteses de Sears, Mowrer e outros são chamadas "hipóteses de reforço secundário", porque a imitação das respostas da fonte de reforço positivo, adquire o valor de um reforço secundário.

A hipótese de Whiting (1960) sobre identificação tem recebido bastante atenção. Whiting refere-se a ela como hipótese de "inveja de status".

"Se uma criança percebe que outrem possui um controle eficiente sobre recompensas (reforços), ela vê outra pessoa receber reforços de grande valor para ela, enquanto ela não os recebe, a criança invejará essa pessoa e a imitará".

Segundo essa hipótese, a criança não invejará o status da pessoa que lhe dá os reforços, mas invejará o status de pessoas, que a privam de reforços, que antes lhe eram dispensados e os gozem em sua presença. Se o mediador dos esforços priva a criança de um reforço e o dá a uma terceira pessoa, esta terceira ocupará o status invejado e é com ela que a criança se identificará. Assim quando a criança inveja um status, ela tentará desempenhar o papel associado aquele status. Este seria o caso da situação edipiana.

A teoria de Whiting representava uma extensão da hipótese Freudiana da identificação defensiva em que o comportamento identificado é o resultado da interação de rivalidade entre a criança e o genitor que ocupa um status invejável de receptor de recompensas. Enquanto Freud apresenta a criança como estando em competição com o pai, principalmente pela relação sexual, afeição e atenção da mãe, Whiting observa que, qualquer forma de recompensa material e social valorizadas, podem fazer surgir uma rivalidade.

No estudo do desenvolvimento da "consciência", segundo a hipótese da inveja dos status, a criança deveria identificar-se e, portanto, aceitar os valores morais da pessoa rival de sucesso, a qual receberá os reforços que ela cobiça sem possuir.



Maccoby (1959), Mussen e Distler (1959) e Parson (1958) estudaram a Identificação através da hipótese do PODER SOCIAL, definido como a soma de potencial gratificador e punitivo do modelo, isto é, a habilidade de uma pessoa para influenciar o comportamento de outrem através do controle e dispensa de reforços positivo e negativo.

Em contraste com a teoria da inveja do status, os autores acham que o controlador das fontes de recompensa, mais do que o consumidor das recompensas, é a fonte principal do comportamento imitativo. A teoria do poder social tem recebido considerável atenção na psicologia social experimental, nem sempre no contexto das teorias de identificação.

French e Raven (1959) distinguiram cinco tipos de poder baseados no conhecimento, atração, legitimidade, coerção e poder de recompensa; cada um deles, acredita-se, tem algum efeito diferente no processo de influência social. O uso do poder de recompensa encoraja respostas semelhantes às da figura do poder e aumenta sua atratividade ou valor secundário de recompensa, através da associação repetida de seus atributos com o reforço positivo.

Bandura, Ross e Ross (1963) conduziram o seguinte experimento, a fim de testar as teorias de aprendizagem por identificação da "Inveja do Status", Poder Social e do Reforço Secundário:

Setenta e duas crianças da escola maternal, com idade média de quatro anos e três meses, meninos e meninas, foram randomicamente designadas para dois grupos experimentais e um de controle.

Dois adultos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, serviram de modelo, constituindo assim, juntamente com uma criança de cada vez, uma triade semelhante à família nuclear.

O poder de recompensa foi manipulado experimentalmente e as situações variavam: numa condição experimental, o adulto do sexo masculino era o controlador das recompensas (simulando o pai dominante), enquanto que a criança, ou o outro adulto, era consumidor. Noutra condição, o adulto do sexo feminino tinha o poder de recompensa (mãe dominante), enquanto, ou a criança ou o outro adulto, era o consumidor.

Antes da tarefa imitativa, cada criança participava de uma sessão de interação social com os modelos em tríades nas diferentes condições experimentais. O grupo de controle não passava por esta situação social.

Em outra sala, a criança e os modelos eram convidados a fazer um jogo de escolha entre duas caixas, uma das quais continha uma figurinha. Esta atividade tinha por objetivo ocupar a atenção da criança. Enquanto realizava as tentativas, os modelos exibiam uma série de comportamentos motores e verbais, que eram, na realidade, as respostas que seriam avaliadas como imitativas por parte das crianças que realizavam suas tentativas na ausência dos modelos.

Depois desta etapa do experimento, cada criança foi entrevistada, a fim de determinar qual dos adultos ela havia percebido como controlador das recompensas. Algumas crianças, na situação de mulher controladora, demonstraram nesta entrevista, que haviam atribuído ao homem, o papel de controlador, apesar dos cuidados tomados na elaboração do experimento para estabelecer a diferença de status, e isto, porque elas estavam firmemente convencidas de que somente os homens (pai) podem ter recursos, enquanto que as mulheres (mãe) são apenas intermediários das recompensas. Este ponto de vista é frequentemente reforçado no seio das famílias pela própria mãe. Os resultados revelaram que as crianças imitam mais os adultos controladores das recompensas, confirmando assim a Teoria do Poder Social.

Cabe ressaltar que na condição experimental em que meninos eram os consumidores e o modelo feminino o controlador, os sujeitos tenderam a imitar o modelo masculino, mesmo sendo este ignorado na tríade. Na entrevista posterior, eles revelaram sua simpatia - pelo modelo masculino e criticaram o modelo feminino. Este dado, provavelmente, reflete a intolerância cultural, principalmente por parte dos meninos de manifestação de comportamentos femininos, bem como o status privilegiado do homem em nossa sociedade.

Os escores de imitação foram mais marcantes quando se tratava de modelos do mesmo sexo dos sujeitos , principalmente no caso de meninos.

Constatou-se também, que as crianças emitiam mais respostas imitativas, quando haviam experienciado a interação social em que elas eram os consumidores - das recompensas.

Os dados obtidos neste experimento sugerem, também, que o poder de recompensa, atribuído a um genitor , pode ter influência na formação e na inversão da adoção do papel socio-sexual.

Jacobson (1954) distingue entre identificação infantil e identificação de ego.

Identificações do ego são realísticas, enquanto resultam em mudanças permanentes do ego, que justificam um sentimento de ser, ao menos parcialmente, como o objeto de amor.

Identificações infantis são mágicas por natureza ; representam uma fusão temporária de "ser um" com o objeto ou transformar-se no objeto sem consideração pela realidade.

Bronson (1959) supõe que identificações de ego surjam de uma relação de apoio e aceitação entre pais e filhos e que

as identificações infantis prevalecem quando as relações são marcadas por conflito.

As teorias da aprendizagem por identificação acham que no seio da família, a identificação inicial limita-se a mãe e que, durante a infância, os meninos devem mudar, da mãe a como modelo primário, para o pai, como principal fonte de comportamento imitativo. Todavia, no curso do desenvolvimento a criança tem amplas oportunidades para observar o comportamento de ambos os genitores.

Quando a criança é exposta a múltiplos modelos, eles devem selecionar um ou mais deles como fonte principal do comportamento, mas, raramente, reproduz todos os elementos do repertório de um modelo. Embora a criança adote muitas das características do comportamento do modelo que possui o poder de recompensa, eles também reproduzem parte do comportamento exibido pelo modelo que ocupa papel subordinado. Assim, as crianças não são simples miniaturnas de um ou outro modelo; eles exibem um padrão de comportamento relativamente novo que representa um amálgama de elementos dos modelos. A mistura dos elementos do comportamento varia de criança para criança.

Pode-se concluir que a imitação de fato produz inovações no comportamento social e que no seio de uma mesma família, mesmo as crianças do mesmo sexo, podem exibir padrões de respostas totalmente diferentes devido à sua seleção diferente de elementos do repertório do comportamento de seus pais para imitar.

### MODELAÇÃO NA ESCOLA

Perceber a utilidade no contexto escolar do processo da modelação, parece-nos uma decorrência quase natural do seu conhecimento. Acreditamos que ele pode e deve ser sobejamente explorado na escola, não só na adaptação e socialização da criança de Jardim de Infância, no controle e desenvolvimento de comportamentos



adequados dos alunos, mas, também na orientação vital dos adolescentes. Na nossa experiência de psicólogo na escola, pudemos observar inúmeras situações difíceis, onde os programas de modelação seriam de inestimável cooperação.

O processo de modelação tem sido utilizado na escola com sucesso. Estudo realizado por Aragão (1975) no Brasil, com provou a eficácia do uso de modelos na redução de comportamentos agressivos de crianças do Jardim de Infância. Os modelos utilizados foram crianças, que, apresentados através de slides, manifestavam comportamentos cooperativos.

Os sujeitos foram observados em atividades livres - antes e depois da exposição aos modelos, tendo sido constatada uma redução significativa da manifestação de agressão por parte das crianças.

Considerando que muitas são as situações na escola onde a modelação pode ser eficazmente utilizada, focalizamos um aspecto: a motivação dos alunos na obtenção de sucesso escolar , ou seja, a MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO, como tema central de nosso trabalho, por motivos anteriormente expostos. No capítulo que se segue, fazemos uma exposição do referido tema.

### CAPÍTULO III

#### O MOTIVO DE REALIZAÇÃO

O motivo de realização (need for achievement, necessidade de realização, motivação para a realização) é definido como "O motivo que leva as pessoas à competição com um padrão de excelência que pode estar relacionado às situações diversas: notas escolares, prestígio social, obtenção de bens, sucesso na profissão ou nos esportes.

Refere-se à motivação para sair-se bem numa tarefa, realizar algo melhor do que havia realizado anteriormente.

Buscar o sucesso é a maneira de satisfazer a necessidade criada por este motivo.

O motivo de realização estudado, principalmente, por Atkinson e McClelland corresponde à "necessidade de realização" proposta por Murray. Sendo uma necessidade psicogênica, tem sua fonte em situações com as quais as pessoas se defrontam ou tiveram experiência prévia de aprendizagem.

Trata-se de uma necessidade humana extremamente importante, pois, na medida em que as pessoas diferem em relação a ela, provavelmente diferem em seus desempenhos, persistência nas tarefas e realização real e isto implica maior produtividade, levando o indivíduo e a sociedade ao progresso.

McClelland, considerado o "pai" do motivo de realização, afirma que é uma característica APRENDIDA da personalidade e, como tal, passível de ser modificada, através de técnicas especiais de treinamento. Ele aponta fatores essenciais (intrínsecos) e fatores associados (extrínsecos) no desenvolvimento do motivo de realização.

## TEORIA DA MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO

Para compreender o mecanismo da motivação para a realização, David Mc Clelland, John Atkinson e colaboradores começaram um programa de estudos sistemáticos, a fim de formular a teoria, cuja apresentação mais completa encontra-se na obra "An introduction to motivation" de Atkinson 1964.

Os fatos a serem explicados são, além da tendência para escolher riscos moderados, a direção, magnitude e persistência do comportamento dos indivíduos em situações onde sabem que seus desempenhos serão avaliados em termos de algum padrão de qualidade e que a consequência de suas ações será ou uma avaliação favorável (êxito) ou desfavorável (insucesso).

As variáveis da situação que são importantes para a motivação e para a realização são:

- . incentivo - "Qual é o valor do êxito se for alcançado"?
- . expectativa ou probabilidade subjetiva - "Quais são as chances de obter êxito na tarefa"?
- . motivo para alcançar o sucesso - "porque obter sucesso"?

Estas três variáveis se combinam para determinar a "tendência para realizar".

Uma tendência corresponde a um impulso para fazer alguma coisa e resultará em comportamento, a não ser que alguma outra tendência seja mais forte.

Estas variáveis foram estudadas numa situação de jogo de lançamento de argola no alvo, pois, em tais jogos, a expectativa e o incentivo estão relacionados. Os jogadores podiam escolher entre 3 posições para atirar as argolas: numa, a distância era muito grande, de tal modo que a possibilidade de êxito era muito pe-

quena e o valor do incentivo alto; noutra, a distância era pequena de modo que o sucesso era quase garantido e o incentivo baixo e uma terceira posição, intermediária, onde as chances de êxito não eram nem tão pequenas que ele pudesse ocorrer devido ao acaso e nem tão altas que garantisse o sucesso a qualquer jogador.

Os sujeitos com grande motivo de realização escolhiam jogar nesta posição intermediária pois aí, a habilidade pessoal tinha significado e o êxito estava vinculado a ela.

O comportamento orientado para a realização relaciona-se, não apenas à tendência geral para alcançar o sucesso, mas também, à tendência para evitar o insucesso.

O motivo para evitar o fracasso pode ser caracterizado como uma tendência para reagir com vergonha e embaraço, quando o resultado do desempenho é o insucesso. Quando a pessoa tende para evitar o fracasso, ela responde com ansiedade diante das tarefas que devem desempenhar e, em geral, fogem da situação. Assim, na performance, há uma influência da relação negativa entre o motivo de realização e o motivo para evitar o fracasso (ansiedade).

Mc Clelland, dedicou-se principalmente a estudos sociológicos. Procurando identificar fatores que pudessem justificar a ascensão e queda das nações, inferiu que estes residem no próprio indivíduo e em seus motivos fundamentais, que determinam a maneira como organiza sua vida (econômica) e as relações com os demais. Ele inspirou-se na tese de Max Weber, exposta na obra "A Ética protestante e o Espírito do Capitalismo" (1904).

Weber afirmou que a Reforma Protestante produziu uma evolução caracterológica, infundindo um espírito mais empreendedor nas pessoas, o que conduziu ao capitalismo industrial moderno e o conseqüente desenvolvimento econômico rápido de certos países. Esta proposição estabelece uma ligação entre dois fenômenos sociais amplos: a reforma protestante e o espírito do capitalismo.



Mc Clelland sugeriu mecanismos psicológicos intervenientes nesta relação. Concluiu que a motivação para a realização dos indivíduos era em última instância a grande responsável pelo crescimento econômico de um país. A reforma protestante representou, de fato, uma modificação, no sentido de levar os indivíduos a uma maior confiança em si mesmos, a um maior empenho nas atividades lucrativas e maior auto-domínio, enfim, maior motivação para a realização.

MODIFICAÇÃO DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO

Apesar de algumas teorias psicológicas acharem que é difícil, se não impossível, desenvolver em adultos "drives" como o motivo para a realização, Mc Clelland desenvolveu, com sucesso, programas de treinamento com adultos, que visavam elevar o motivo de realização, não só nos Estados Unidos, como também na Índia.

Estes programas eram desenvolvidos em cursos de curta duração (10 dias) e neles, o autor empregava basicamente quatro técnicas:

1. levar cada participante a estabelecer seus objetivos, no sentido de mudar sua atuação, a fim de tornar-se melhor homem de negócios.
2. ensinar o indivíduo a pensar, falar, agir e a perceber outros, como uma pessoa com alto motivo de realização, através da avaliação de estórias e de jogos. Ensinar enfim, a "linguagem" da realização e, principalmente, a distinguir objetivos de realização de outros, que ativam o homem, mas que interfere, talvez negativamente, na realização.
3. como o que se pretende com tais treinamentos é introduzir novas ligações associativas no pensamento diário dos participantes, é importante que elas se relacionem às ligações já existen-

tes, a fim de assegurar que a nova orientação não seja sabotada por ligações associativas já estabelecidas. Entre estas, estão suposições, a cerca do que é racional, lógico e científico - (neste sentido apresenta-se aos participantes, toda a base científica, inclusive resultados de experimentos para acreditarem que o motivo de realização é importante para o sucesso empresarial); suposições sobre auto-imagem, isto é, que espécie de pessoa cada um pensa que é — (sessões de grupo e individuais foram realizadas, visando levar os sujeitos a formar um retrato de si mesmo, em relação à motivação para a realização); suposições a respeito do que é importante e valioso na vida — (alguns valores culturais da Índia que são, até certo ponto, inconscientes, foram discutidos, tal como a tendência a exaltar a mente e o espírito, em detrimento do que é material).

4. Atitude de aceitação e apoio por parte dos instrutores, diante das tentativas dos participantes de auto-modificação e o apoio emocional dado uns aos outros.

Um follow-up feito entre seis e doze meses, após o curso, mostrou que, dois terços dos sujeitos haviam se tornado bastante dinâmicos em suas atividades.

Os resultados positivos obtidos com os cursos de treinamento do motivo de realização, conduzidos por Mc Clelland, parece indicar a possibilidade de elevar nos indivíduos a intensidade deste motivo, apesar das diferenças individuais e culturais.

Algumas tentativas têm sido feitas para desenvolver o motivo de realização em escolares e observar o efeito do treinamento em seus comportamentos dentro e fora da escola. O treinamento deste motivo deve ajudar a criança a pensar mais seriamente em seus hábitos de estudo, em seus planos para o futuro, levá-la a querer trabalhar mais arduamente e aprender mais. Mesmo que ele não afete diretamente as notas escolares, leva a criança a ver a importância do sucesso na escola, para atingir objetivos vocacionais futuros.

O objetivo dos cursos de treinamento dados a escolares consistiu basicamente em ensiná-los a pensar, falar e agir como uma pessoa com alto motivo de realização e depois procurou-se examinar cuidadosamente a extensão em que eles planejavam suas vidas futuras, de acordo com o modelo ensinado.

Em 1965, na Universidade de Harvard sob a coordenação geral de David Mc Clelland, um grupo começou a estudar os efeitos do motivo de realização em escolares. (Mc Clelland - 1972)

Richard de Charms, da Universidade de St. Louis, desenvolveu também uma pesquisa sobre o assunto. Os projetos da Harvard e de St. Louis partiram de ideologia similar de treinamento, mas seguiram estratégias diferentes.

O grupo da Universidade de Harvard decidiu continuar a maneira tradicional seguida nos cursos dados na Índia, ou seja, os alunos eram submetidos a cursos intensivos, breves, conduzidos por pessoas alheias às atividades escolares regulares e separados delas. Eles seguiram esta estratégia, porque o principal objetivo do projeto era tentar encontrar a melhor maneira de se introduzir o treinamento em escolares; assim, era preferível tentar diferentes tipos de cursos. Este grupo focalizou, especialmente, os efeitos do treinamento da motivação para a realização fora da escola, uma vez que considerava provável, com base nos princípios teóricos, que o aumento deste motivo teria efeitos significativos na performance acadêmica. Buscava ele verificar, se o curso modificaria a maneira como os jovens passavam seu tempo, trabalhavam, planejavam e pensavam no futuro.

Foi constatado, 18 meses após o curso, que, um número bastante elevado dos treinandos estava dispendendo seu tempo de modo orientado para a realização e que tal treinamento ajudava os jovens a adotar uma atitude proativa, para obter trabalho e estabelecer objetivos futuros.

Ficou assim demonstrado, que o treinamento do motivo de realização tem efeito a longo prazo em atividades fora da escola , embora estes efeitos variem, consideravelmente, quanto ao sexo dos treinandos e quanto ao tipo de treinamento vivido.

O grupo de St. Louis concentrou seus estudos principalmente nos efeitos do treinamento do motivo de realização sobre o rendimento escolar. Por esta razão, os pesquisadores treinaram os professores, achando que o treinamento deles resultaria em treinamento para os alunos, levando-os a melhores rendimentos. Os alunos em St. Louis foram submetidos ao treinamento durante todo o ano letivo, como parte dos assuntos estudados, pelos próprios professores. Este procedimento pareceu ser mais eficaz do que segregar o treinamento e este ser conduzido por pessoa alheia à sala de aula.

O grupo da Harvard procurou identificar os fatores que influenciam a efetividade do treinamento. Diversas variáveis foram consideradas importantes:

A) o nível de escolaridade e idade dos alunos em que o treinamento deve ser introduzido. Parece que, quanto mais cedo melhor, embora com crianças, as estratégias de ação de realização sejam mais eficazes do que estratégias de pensamentos, que requerem níveis mais elevados de abstração.

Stivers e Kawatrabul (1969) tentaram introduzir o treinamento do motivo de realização com crianças de Jardim de Infância, utilizando-se principalmente de jogos, mas os efeitos não foram marcantes. Parece que o treinamento na forma como vem sendo introduzido, convém mais a alunos mais adiantados.

#### B) diferença de sexo

O treinamento tradicional, como era feito para os homens de negócio, parece mais orientado para preocupações masculinas. Quando realizados na escola em que as moças também participaram, pareceu beneficiar mais os rapazes.



### C) matérias do currículo escolar

Os resultados sugerem que o treinamento aumenta a performance nas matérias que requerem ação mais concreta e explícita e que dão feed-back imediato do acerto ou erro, tais como, matemática, ciências físicas em geral. Isto, teoricamente, faz sentido, pois pesoas com alto motivo de realização interessam-se pelo feed-back imediato de suas ações.

### D) cursos completos X cursos parciais

Um curso completo envolve ensinar a ser altamente motivado para a realização, através de pensamentos e ações; estabelecer - objetivos, planejar e ser mais solidário com o grupo. De modo geral, os cursos que envolviam todos estes aspectos foram mais efetivos do que os que enfatizavam apenas um ou outro destes fatores.

### E) tipo de treinamento

A maneira como os cursos foram dados variou sistematicamente. Em alguns, procurava-se manter o máximo possível, o interesse dos alunos. Neles, os participantes faziam vários exercícios aprendendo muito com os erros e observação dos outros. Em outros, exigia-se dos alunos, que dominassem completamente uma técnica, antes de prosseguir para outro exercício.

Os resultados destas pesquisas são de alto valor para o educador, pois demonstram que o treinamento do motivo de realização tem efeitos importantes sobre os alunos, tanto nas atividades escolares, como na vida em geral.

Com a finalidade de tornar possível aos professores a utilização das informações obtidas através das pesquisas, foi publicado por A. S. Alschuler, J. Mc Intyre e D. Tabor, (1970) um manual - "Teaching Achievement Motivation" -, que explica detalhadamente as técnicas de treinamento utilizadas nos estudos da Universidade de

Harvard e de St. Louis. Ele visa dar ao professor informações práticas de como os exercícios foram conduzidos na sala de aula.

Muitos professores, após fazerem o curso de treinamento, desejam reestruturar a maneira como conduzem suas aulas; no entanto, a simples reestruturação não é por si só favorável. É importante saber como os alunos a percebem. Se um professor decide dar mais autonomia a seus alunos, estes podem perceber a mudança de atitude do professor como muito confusa, sem saber o que se espera deles. Por esta razão, fêz parte, tanto do projeto da Harvard como de St. Louis, um questionário sobre o CLIMA DA SALA DE AULA, o que daria ao professor um feed-back de como seu comportamento era percebido.

O treinamento do motivo de realização desenvolve técnicas que são consideradas por Kounin como de grande importância para serem utilizadas pelos professores, com o fim de obter melhor aprendizagem por parte dos alunos, a saber: conseguir atenção e envolvimento no trabalho, assegurar a participação de todos e dar o feed-back.

Os resultados destas pesquisas não esclareceram sobre o aumento do motivo de realização. É provável que, uma vez que os alunos aprendiam a escrever estórias com alto motivo durante o treinamento, a avaliação posterior tenha ficado prejudicada. No entanto, foi comprovada a eficácia de tais cursos, quanto ao rendimento escolar.

### CARACTERÍSTICAS DE PESSOAS COM ALTO MOTIVO DE REALIZAÇÃO

As pessoas diferem quanto à intensidade em que possuem o motivo para a realização.

Segundo Atkinson, pessoas que possuem um elevado grau deste motivo, geralmente apresentam as seguintes características:

A) a pessoa orientada para a realização, em geral se sente atraída por atividades que exijam o exercício bem sucedido de alguma habilidade. Não se interessa particularmente pelo jogo, no qual o resultado depende apenas de sorte.

B) entre as atividades que colocam suas habilidades em contrastes com certos padrões ou com habilidades de outros se sente mais desafiado por tarefas de dificuldade média com riscos 50%, do que por situações mais fáceis e seguras ou por outras de maior dificuldade e maior especulação.

C) se é bem sucedido, colocará seus objetivos em um plano mais alto; se mal sucedido, em planos mais baixos;

D) é realista;

E) embora menos interessado em tarefas ou muito fáceis ou muito difíceis, mostram-se mais propício do que outros a empreender mesmo este tipo de tarefas, quando aparecem como simples oportunidades disponíveis;

F) gosta do desafio e da sensação de ter feito algo bem feito, mais do que os outros tipos de pessoas, e também, porque gosta mais destas do que das outras atividades potencialmente gratificadoras;

G) qualquer que seja o nível do desafio a ser alcançado, ela se empenhará com mais persistência que os outros mesmo quando defrontado com a oportunidade de largar e empreender outro tipo de atividade em lugar desta;

H) mas, dentro do contexto da intensidade de seu desempenho para a realização, não perde seu tempo na persecução do impossível, nem se contenta em continuar executando tarefas já conhecidas, em face de novas e reais possibilidades de realização,

I) contrastando com aqueles que não se mostram muito envolvidos em empenhar-se em uma realização, ele não se manterá obstinadamente empenhado em especulações improváveis, quando um risco moderado se acha disponível,

J) embora não se exaure na persecução de objetivos ilusórios, acredita que recompensas substancialmente maiores (qualquer que seja sua natureza) devem ser concedidas àqueles que realizam tarefas mais difíceis do que as mais fáceis;

L) esta é uma expressão de seu orgulho em realizar algo e do grau com que ele, mais do que outros, avalia diferenças quanto ao mérito;

M) quando aborda uma tarefa na qual a possibilidade de sucesso é bastante ambígua, demonstrará ser mais confiante do que outros. Por quê?

N) Provavelmente, porque sua visão realista de desafios no passado, seu entusiasmo e persistência fazem-se sentir mais bem sucedido do que outros,

O) ela extrapola sua maior frequência de sucessos para este novo empreendimento, mesmo quando há poucas informações concretas sobre suas chances de sucesso;

P) conseqüentemente, muitas das tarefas que parecem difíceis para outros, são vistas como reais ou com risco calculado pela personalidade orientada para a realização,

Q) freqüentemente cercado de possibilidades ambíguas, que constrói para si um mundo de desafios de seu interesse. Faz isto com sua imaginação o que se configura como a medida mais geral e útil da intensidade de seu motivo para a realização.

Alto motivo de realização, enfim, possui o indivíduo que quer por palavras ou ações demonstrar seu desejo de atingir com su-



cesso um padrão de excelência. A competição bem sucedida, em relação a outras pessoas ou em termos de padrões sociais, seria acompanhada de sentimento de sucesso e o indivíduo, com alta motivação, indica seu interesse nesse sentido.

Muitas vezes, esse motivo se revela no desejo de realizar algo único, que implica em sucesso pessoal, ou indica realização a longo prazo, com antecipação do resultado promissor.

Outras características ainda são atribuídas à personalidade com alto motivo para a realização:

A) a pessoa com alto motivo para a realização gosta e escolhe tomar a responsabilidade de suas ações;

B) ela assume riscos moderados, calculados;

C) gosta de conhecer o resultado de suas ações;

D) é mais auto-confiante do que os demais;

E) pesquisa seu ambiente ativamente;

F) é muito interessado em medidas concretas de quão bem está indo numa atividade;

G) ela não parece galvanizada na atividade apenas pela promessa de lucro;

H) trabalha com afinco, desde que haja uma oportunidade para realizar algo;

I) mostra-se interessada em dinheiro, recompensa ou lucro, basicamente por causa do feed-back, que eles lhe dão, do quão bem está atuando;

J) sentem-se como origem e não como CONSEQUÊNCIA de suas realizações;

1) são persistentes no seu comportamento, buscam o sucesso na escola, na profissão, nos esportes ou na hierarquia social.

### FATORES DETERMINANTES DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO

Estudos têm sido feitos por vários autores para identificar estes fatores. Dentre os já estudados destacam-se:

A) raça e meio ambiente - Sheldon 1940;

B) classe social - Mc Clelland 1953;

Indivíduos com alto motivo de realização provêm mais freqüentemente da classe média do que de classe alta ou baixa;

C) atitude dos pais no treino da independência de seus filhos - Winterbotten 1953. Sujeitos mais independentes e com auto-domínio possuem mais elevado motivo para a realização;

D) tipo físico - Mc Clelland e Atkinson 1958;

E) Toynbee - 1947 - preocupa-se com a quantidade de desafio ou estímulo do ambiente;

F) a ocupação paterna - Fraser 1959;

G) posição na ordem de nascimento - Atkinson e Miller 1956;

H) ausência do pai na família - Mischel 1960;

I) religião - Miller e Swanson 1958.

## AVALIAÇÃO DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO

Mc Clelland e colaboradores da Universidade de Wesleyan, partindo do princípio já estabelecido pela psicanálise e aproveitado por Murray e Morgan no T.A.T., de que um excelente meio para se estudar os efeitos da motivação humana é o exame dos produtos da FANTASIA, desenvolveram uma série de pesquisas, que culminaram no estabelecimento de uma nova técnica para a medida da motivação humana.

Procuraram em suas pesquisas averiguar objetivamente, a suposta relação existente entre os processos motivacionais e os imaginativos para que se pudesse fundamentar a estimativa da força da motivação na análise dos protocolos temáticos.

Estudando inicialmente a fome, motivo primário, Mc Clelland criou uma técnica aperceptiva tal como usada no T.A.T., para avaliar o grau do MOTIVO DE REALIZAÇÃO nos indivíduos.

Trata-se de uma medida projetiva, consistindo em quatro figuras; a imaginação criativa do sujeito entra em jogo, porém, o teste é avaliado, focalizando-se apenas o conteúdo referente à motivação para a realização.

Esta técnica concilia dois critérios: um apoiado no método clínico que, embora amplo e profundo, peca pela falta de precisão por ser subjetivo e o outro, apoiado no método experimental, que apresenta grande rigor científico.

Cada uma das quatro histórias escritas pelos sujeitos é avaliada quanto aos seguintes itens:

1. IR - Imaginação de realização.
2. D - Desejo de realização.
3. AI - Atividade instrumental.

4.  $S^+, S^-$  - Sucesso; malogro.
5.  $EA^+, EA^-$  - Estados afetivos.
6.  $Op, Oa$  - Obstáculo pessoal, obstáculo do ambiente.
7. T - Tema de realização.
8.  $I?$  - Imaginação duvidosa.
9. NI - Inexistência de imaginação de realização.

#### MOTIVO DE REALIZAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Muitas pesquisas foram realizadas sobre o motivo de realização no campo educacional; WOLK (1973), ZANDER (1968), TESSLER (1972), TEEVAN (1972), SORRENTO (1973), MAEHR (1974), LIFSHITZ (1974), KARABENICK (1972), CARLIN, POST E ROBIN (1974), ANDERSON e NORMAN e BRITZIN (1974), ANDERSON e NORMAN e BRITZIN (1974) RAYNOR (1970-71), MC CLELLAND, LOU (1974), PELECHENO (1972), SMITH (1970), WEINER (1972) e outros.

Destacamos dentre estas, algumas que nos pareceram especialmente úteis, no sentido de orientar o objetivo básico de nosso trabalho, qual seja, reunir dados suficientemente comprovados para a elaboração de um programa de treinamento do motivo de realização na escola como parte do currículo do ano letivo. Embora, a maior parte das pesquisas aqui citadas tenham sido realizadas com estudantes de nível escolar mais alto do que aquele a que nos propomos, os resultados obtidos nos apontam a direção em que devemos atuar.

Assim, nos referiremos a algumas pesquisas destacando aspectos que nos pareceram relevantes.



TREINAMENTO DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO COM ALUNOS DE BAIXO  
RENDIMENTO ESCOLAR (David A. Kolb - 1965)

KOLB conduziu na Universidade de Brown uma pesquisa, a fim de verificar os efeitos de um programa de treinamento do motivo de realização (AMTP) no rendimento escolar. O AMTP (achievement motivation training program), visava ensinar características de uma pessoa com alto motivo de realização e foi realizado como parte de um curso de verão dado aos alunos cujas notas escolares eram deficientes. Dentre os alunos que frequentavam o curso de verão, vinte foram selecionados para serem submetidos ao AMTP constituindo assim, o grupo experimental. Eles possuíam QI acima de 120 (WISC) não apresentavam problemas de linguagem ou psiquiátricos mas pertenciam a classes sociais diferentes. A idade média era 14 anos. Todos os alunos do curso de verão ficavam residindo na Universidade durante as seis semanas de duração. Os alunos do grupo experimental foram reunidos num dormitório e junto com eles, um experimentador que comportava-se como uma pessoa de alto motivo de realização.

As técnicas usadas no AMTP baseavam-se nos seguintes - conceitos teóricos: identificação, expectância, respostas ideomotoras e jogos.

O programa teve a duração do curso e após alguns encontros cujo comparecimento foi exigido, os alunos tiveram liberdade para decidir o quanto desejavam participar pois o experimentador sentiu que o trabalho seria mais eficaz com alunos interessados do que com aqueles que não estavam.

Os resultados mostraram que houve aumento significativo do motivo de realização nos alunos que participaram do programa de treinamento. Quanto às notas escolares, um follow-up feito um ano após o curso de verão, não mostrou diferença entre o grupo experimental e o grupo de controle o que não ocorreu num follow-up feito dois anos depois. Isto sugere que enquanto a recuperação sozinha dá

algum apoio para o rendimento escolar, este efeito tende a decair com o tempo enquanto que a adição do AMTP parece promover uma melhora mais permanente.

Aspecto interessante da pesquisa, foi a influência da classe social no aproveitamento do programa. Foi constatado que os alunos que participaram do AMTP e que pertenciam à classe social mais elevada, beneficiaram-se mais do AMTP do que os de classe baixa. Acredita o autor que famílias de classes altas pressionam mais seus filhos para saírem-se bem na escola, pois suas aspirações em relação aos filhos exigem conhecimentos e assim, valorizam os trabalhos escolares mais do que as famílias de classe social baixa.

#### RELAÇÃO ENTRE O MOTIVO DA REALIZAÇÃO, ORIENTAÇÃO DO FUTURO E PERFORMANCE ACADÊMICA (Joel Raynon - 1970)

Trata-se de uma pesquisa com estudantes universitários sobre a relação existente entre o motivo de realização, a ansiedade, a instrumentabilidade percebida dos assuntos estudados e as notas escolares.

Foi hipotetizado que: a) estudantes com alto motivo de realização e baixa ansiedade obtinham notas mais altas do que os que demonstravam baixo motivo de realização e alta ansiedade quando percebiam uma determinada matéria do currículo como relacionada ao sucesso na sua futura carreira, isto é, com alta instrumentabilidade (PI); b) as notas obtidas tanto por alunos com alta percepção de instrumentabilidade, como com baixa eram mais altas quando se tratava de alunos de alta motivação para a realização e baixa ansiedade.

Sessenta e nove alunos do sexo masculino e cinquenta e dois feminino que pertenciam a um curso de Introdução à Psicologia da Universidade de Michigan foram testados e agrupados de acordo com o motivo de realização (medido através do T.A.T.), o nível de ansiedade (teste de Mandler-Sarason) constituindo assim dois grupos: o grupo de alto motivo de realização e baixa ansiedade (GI) e o grupo de baixo motivo de realização e alta ansiedade (GII).

Foi também avaliada a instrumentabilidade percebida em relação à referida cadeira nos dois grupos.

As notas obtidas no final do semestre revelou que tanto entre os alunos do Grupo I (alto-baixa) como os do grupo II (baixo-alta) tinham notas mais altas aqueles que percebiam a cadeira de Introdução à Psicologia como importante na futura carreira (alta PI).

Já a esperada superioridade em notas do grupo com alto motivo de realização e baixa ansiedade foi encontrada apenas para os alunos com alta percepção de instrumentabilidade.

Os resultados sugerem que a eficácia do motivo de realização na performance acadêmica depende do efeito moderador da percepção do aluno quanto à utilidade e aplicabilidade futura daquilo que aprende.

#### EFEITOS DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO E A ORIENTAÇÃO DO FUTURO NO NÍVEL DE PERFORMANCE (Joel Raynor e Ira Rubin - 1971)

De acordo com a teoria da motivação para a realização, a motivação de um indivíduo para executar uma tarefa qualquer está relacionada à percepção que ele tem da ligação entre esta tarefa e sua atuação futura. Assim, pode-se identificar duas situações: uma pessoa pode achar que o sucesso na tarefa presente é importante pa

ra o seu sucesso no futuro - situação contingente ou ela pode achar que o sucesso ou fracasso presente não tem nenhuma influência no futuro - situação não contingente.

Esta pesquisa visa estudar os efeitos do motivo de realização em situações contingente e não-contingente. Os sujeitos foram estudantes universitários de ambos os sexos que foram classificados quanto à motivação para a realização (T.A.T) e à ansiedade (teste Mandler-Sarason) e distribuídos em 04 grupos.

As hipóteses do estudo foram três:

a) alunos do grupo de alto motivo de realização e baixa ansiedade tenderiam a níveis mais alto de performance na condição contingente do que na condição não contingente;

b) o grupo com baixo motivo de realização e alta ansiedade teria resultados mais baixos, na condição contingente do que na condição não contingente;

c) os grupos com alto motivo de realização e alta ansiedade e baixo motivo de realização e baixa ansiedade não demonstraria diferenças de performance quer na condição contingente ou não contingente.

Neste estudo, a condição contingente ou não-contingente foi manipulada experimentalmente através de instrução dada pelo experimentador. Os sujeitos deveriam resolver quatro séries de problemas de matemática. Na condição contingente dizia-se a eles que só poderiam passar a série seguinte se acertassem a quase totalidade dos problemas da série anterior já na condição não-contingente eles podiam trabalhar nas quatro séries independentemente do sucesso ou fracasso na anterior.

Os resultados confirmaram as hipóteses; na condição contingente o grupo com alto motivo de realização e baixa ansiedade ob



teve melhor performance do que o grupo com baixo motivo de realização e alta ansiedade. Já na condição não contingente isto não ocorreu.

Os dois outros grupos não apresentaram variação de resultados nas duas condições. Estes resultados confirmaram a teoria da motivação para a realização que supõe os efeitos da perspectiva futura das pessoas no nível de performance atual.

### BUSCA DE AJUDA, AUTO-ESTIMA E MOTIVO DE REALIZAÇÃO

(RICHARD C. TESSLER E SHALOM H. SCHANAPITZ - 1972)

O presente estudo visa identificar alguns fatores situacionais e individuais que atuam sobre as pessoas necessitadas e as conduzem a buscar ou não ajuda. A decisão de pedir ajuda envolve duas variáveis: o locus de atribuição do fracasso e a centralidade da característica considerada inadequada. Uma pessoa pode atribuir a responsabilidade de seu fracasso a si mesma ou a causas externas. Na medida em que a causa do fracasso é atribuído a si próprio, ele é, experimentado como refletindo inadequação pessoal.

Por outro lado, os atributos envolvidos na atividade que levou ao fracasso podem ser mais ou menos centrais, isto é, quanto mais ameaçadores ao ego mais centrais, por exemplo, procurar a ajuda de um psiquiatra é mais ameaçador do que a de um advogado e isto porque a saúde mental é um atributo mais central para as pessoas do que o conhecimento das leis.

Quando ocorre auto-atribuição pelo fracasso e especialmente se ele recai sobre atributos centrais, a pessoa experimenta grande ameaça à auto-estima e o fato de buscar ajuda sob estas condições tem, o significado simbólico de que ela é de fato incapaz para aquela tarefa. A atribuição do fracasso à causas externas e a

não-centralidade dos atributos envolvidos na atividade, reduzem a ameaça simbólica inerente à busca de ajuda.

Assim, pode-se afirmar que pessoas procuram ajuda quando o locus de atribuição do fracasso é externo a si mesmo e quando ele reflete características menos centrais do ego na concepção da pessoa necessitada.

A necessidade de pedir ajuda surge geralmente quando o corre uma falha em atingir um objetivo ou realizar um padrão de excelência, assim, ela é influenciada pela auto-estima da pessoa bem como pela motivação para a realização.

WEINER e KUBLA (1970) argumentam que quando uma pessoa com alta motivação para a realização fracassa, ela atribui seu fracasso mais à falta de empenho pessoal do que à deficiência de habilidade e sendo atribuído à falta de esforço e não a incapacidade, é menos provável que ela busque ajuda, pois acredita que um esforço maior de sua parte pode garantir o sucesso.

A pesquisa foi realizada com estudantes da universidade de Wiscosin. Os sujeitos foram submetidos à Escala de Auto-Estima de Rosenberg e à Escala de Preferência de Riscos de Realização (Atkinson e O'Connor).

As hipóteses do trabalho e que foram confirmadas pelos resultados são as seguintes:

a) pessoas procuram mais ajuda quando a responsabilidade do fracasso é atribuída à causas externas e não a si mesmo.;

b) dentre os sujeitos com elevada auto-estima a busca de ajuda é mais intensa quando os atributos relacionados à tarefa são pouco centrais na auto-concepção do sujeito;

c) quando a busca, de ajuda está relacionada a atributos centrais, e procurada significativamente mais por sujeitos com baixa auto-estima do que por sujeitos com elevada auto-estima;

d) sujeitos com baixa motivação para a realização buscam mais ajuda do que sujeitos com alto-motivação.

A ameaça à auto-estima inerente à busca de ajuda pode frequentemente servir como um inibidor. As mensagens persuasivas que visam superar a relutância das pessoas em buscar ajuda terão mais possibilidade de serem bem sucedidas se elas oferecem justificativas externas e objetivas a fim de evitar a auto-atribuição do fracasso.

Para os sujeitos altamente motivados para realizar, os esforços devem ser no sentido de persuadí-los a perceber a busca de ajuda não como admissão de fracasso.

É importante observar que os treinamentos que visam elevar o motivo de realização dos indivíduos aumentando assim a produtividade e a perseverança nas tarefas, pode esbarrar num paradoxo: a forte associação negativa entre o motivo de realização e a busca de ajuda pode levar o indivíduo a tornar-se menos propenso para aceitar ajuda posteriormente, mesmo se alguma necessidade surgir.

Aumentar o motivo de realização pode conduzir ao sucesso quando o fracasso é devido ao pouco esforço e não à falta de capacidade, mas, se é esta a causa do fracasso, um treinamento do motivo de realização pode ser até contrapodutivo.

Os estudos aqui citados abrem perspectivas para novas investigações no âmbito escolar, adaptando-os, naturalmente, aos diversos contextos, e trazem possibilidades para uma mais realista contribuição ao campo da modificação do comportamento.

## CAPÍTULO IV

### APRECIÇÃO FINAL

Não podemos afirmar que o motivo de realização seja o único fator responsável pela busca de sucesso, no entanto, por definição ele muito contribui para tal, uma vez que orienta a pessoa para um auto-aprimoramento. Assim sendo, procurar meios de elevar a intensidade deste motivo nas crianças deve ser uma preocupação constante de todos que se interessam pela educação

A possibilidade de modificar adultos tornando-os mais orientados para a realização, foi e tem sido demonstrada principalmente por Mc Clelland. Isto despertou o interesse de muitos em atuar neste sentido sobre crianças, principalmente em escolares.

Fácil é perceber na escola, a importância deste motivo. Obter sucesso, no caso, significa principalmente aprender, adquirir conhecimentos que serão úteis, não só na vida profissional, mas também no contexto social geral. Veja-se, por exemplo, o que significa para uma pessoa não saber ler ou fazer troco.

No sistema escolar, os incentivos são apresentados através das notas e promoções. Quanto à expectativa de cada um para obter êxito, parece-nos importante despertar continuamente nos alunos a noção de que a origem de suas realizações reside principalmente neles mesmos e que empenho e persistência nos trabalhos, muito contribui para bons resultados na performance acadêmica.

A competição com um padrão de excelência não está ligada apenas ao sucesso escolar, mas parece que tal ligação pode e deve ser desenvolvida pelo psicólogo na escola: - treinando as crianças a fim de aumentar a perseverança nos trabalhos, a auto-confiança e o prazer decorrente do sucesso obtido devido a seu próprio esforço; e procurando criar na escola um clima favorável à realização.



Parece-nos que um treinamento que vise intensificar este motivo deva ser introduzido cedo nos alunos isto é, no primeiro grau de ensino. Neste nível, vemos três estágios diferentes de atuação: crianças de classe de alfabetização; crianças de primeira a quarta série e jovens de quinta e oitava série.

Poucos foram os estudos feitos sobre o motivo de realização com crianças, especialmente aquelas do primeiro grupo (classe de alfabetização). No Brasil não temos notícia de nenhum trabalho neste sentido.

Assim indagamos:

- Existe manifestação deste motivo em crianças pequenas de 5 ou 6 anos?

- Qual a importância da motivação para a realização nas crianças que frequentam as classes de alfabetização?

Considerando que o motivo de realização é geralmente despertado por um processo de envolvimento do ego, isto é, por situações em que haja um desafio ao status ou prestígio do indivíduo, podemos supor que a escola, através das avaliações e promoções, possa ser um primeiro estímulo sistemático para a aquisição e desenvolvimento deste motivo?

A importância da motivação na aprendizagem foi sobejamente comprovada. Inúmeros estudos têm sido realizados com o objetivo de avaliar nos indivíduos a intensidade dos diferentes motivos.

O método elaborado por McClelland e que foi utilizado por A. Angelini (1974) no Brasil, baseia-se na hipótese de que os motivos podem ser mais fielmente medidos a partir dos produtos da fantasia.

A possibilidade de serem despertados experimentalmente pela manipulação das condições externas, torna possível medir seus efeitos através das alterações que ocorrem nos produtos da fantasia.

No caso específico do estudo do motivo de realização , provocar situações em que haja maior ou menor envolvimento do ego, permite estabelecer diferentes condições de manifestação deste motivo, a saber: condição neutra, relaxada, de malogro e de sucesso x malogro.

As situações de envolvimento do ego podem ser manipuladas através de instruções dadas aos sujeitos imediatamente antes da avaliação do motivo de realização.

Na condição "neutra", a avaliação é feita sem qualquer instrução anterior; assim, ela conduz a resultados que traduzem o motivo de realização como uma característica adquirida da personalidade, bastante estável.

O professor Arrigo Angelini selecionou 08 (oito) pranchas do T.A.T. para o estudo do motivo de realização e propôs o nome de Método Projetivo de Avaliação (MPAM) para esta técnica. Consta de quatro pranchas para serem usadas com sujeitos do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Elas estão publicadas em seu livro "A Motivação Humana".

A efetividade do M.P.A.M. como estímulo, que desperta o motivo de realização, foi comprovada pelos estudos conduzidos - por ele na Universidade de São Paulo. (Angelini - 1973).

Com o objetivo de verificar a presença da motivação para a realização em escolares do segundo grupo, (primeira à quarta séries do primeiro grau) o M.P.A.M. foi aplicado a 50 alunos da 4a. série.

Os sujeitos, de ambos os sexos, tinham idade média de 11 anos e pertenciam à classe social baixa, o que foi avaliado a partir do salário, profissão e grau de instrução dos pais.

Foram aplicadas três pranchas do MPAM; duas femininas e uma masculina (II F, III F e IV M).

As histórias foram avaliadas de acordo com o critério proposto pelo professor Angelini; assim, os escores totais podem variar de -3 até +33.

A condição de aplicação foi "neutra", pois, acredita-se que, os resultados assim obtidos, traduzem o motivo de realização como uma característica da personalidade.

Os escores obtidos variaram de -3 a 7, sendo que 30% dos sujeitos não narraram nenhuma história que denotasse motivo de realização.

- Terá a classe social influído nestes resultados?

Podemos levantar a hipótese de que a avaliação da motivação, através de histórias escritas, esbarra na dificuldade que, geralmente, as crianças sentem em escrever (redação), o que prejudica a avaliação. Apesar da efetividade do método projeto proposto para a avaliação da motivação, pensamos que uma medida objetiva talvez fosse mais aplicável no caso de crianças. Em nossa pesquisa bibliográfica tivemos informações da existência da Escala de Realização (Atkinson e O'Connon - 1963), que talvez pudesse ser adaptada para escolares.

Quanto aos estímulos usados pudemos observar que, diante da prancha II F, apenas dois sujeitos narraram histórias com M.R., ao passo que a prancha III F, foi a que mais sugeriu a realização de algo único, inédito. Eis um exemplo:

III F: sujeito, sexo masculino, 11 anos

"Esta cientista está fazendo uma fórmula para nunca envelhecer, pois sabe que, um dia, vai ficar velha. Então, daria as outros para não envelhecerem. A cientista ficou preocupada que um dia ficaria velha. Inventou uma fórmula para não envelhecer. As pessoas tomarão a fórmula e não ficarão velhas."

Quanto à prancha IV M, 40% dos alunos narraram histórias com M.R. ligadas ao trabalho escolar. No entanto, o sucesso ou fracasso dificilmente são percebidos como tendo origem em si mesmo e os incentivos parecem atuar de modo significativo. Eis um exemplo:

Sujeito sexo feminino, 11 anos

"Um rapaz está muito preocupado com a prova que vai ter. Ele é um rapaz de 17 anos e está cursando o 2º grau. Ele está preocupado porque sua nota não foi boa na última prova que fez. Ele está pensando como vai fazer para tirar uma boa nota e, está desejando que a prova seja bem fácil. Se tirar boa nota as pessoas vão lhe dar parabéns".

A existência e importância do M.R. parece bastante documentada e foi exposta no capítulo III deste trabalho. Já a relação estreita que, supostamente existe entre este motivo e o rendimento escolar, não nos parece suficientemente esclarecida. Poucos foram os trabalhos realizados que visavam a esclarecer esta relação. No Brasil podemos citar a pesquisa feita na Universidade de Goiás, com estudantes do curso de Graduação de Pedagogia onde tal relação foi confirmada.

Os trabalhos do Grupo da Universidade de Harvard e de St. Louis, que foram realizados com crianças, não deixam bem claro qual a relação inicial existente entre o M.R. e o rendimento escolar. Ao que parece, partiram desta relação suposta e concentraram-se no treinamento e seus efeitos dentro e fora da escola. Partindo do objetivo inicial de elevar o M.R. dos alunos e, assim ob



ter melhores rendimentos, passaram a se preocupar com a atuação do professor em sala, o "clima" da sala de aula e as técnicas empregadas e as observações feitas parecem sugerir uma reestruturação do sistema de ensino.

Não questionamos a validade de tal posição; no entanto, nossa atenção está voltada para um aspecto apenas ou seja, o aluno e sua motivação para sair-se bem nos trabalhos escolares. É claro, que a atuação do professor é um fator importante, mas admite-se que uma criança altamente motivada para a realização está sempre empenhada em obter sucesso.

Ao tratarmos da relação entre a motivação para a realização e rendimento escolar surge uma dúvida: como pesquisar tal relação? A maneira mais prática, sem dúvida alguma é utilizar as notas obtidas em prova como índice de realização mas este critério deixa muito a desejar. Pretendemos com um aumento do motivo de realização desenvolver uma busca de sucesso mais intensa o que pode ser traduzido pelas notas, mas não necessariamente. Não estaríamos supervalorizando as notas e as provas?

Um trabalho realizado por Biaggio com alunos do 2º grau revelou que a um aumento do motivo de realização correspondia aumento de notas no segundo e terceiro bimestre, o mesmo não ocorrendo com o quarto bimestre. Isto, sugere que a avaliação através das notas não seja um critério muito seguro, pode-se supor que o volume do conteúdo exigido nas diferentes provas tenha influenciado nos resultados.

A sugestão de Pierre Weil de levar os alunos a organizar um gráfico individual de tarefas realizadas corretamente parece passível e conforme os pressupostos de orientar para a realização pois Mc Clelland afirma que a uma das funções do M.R. é estimular os indivíduos a fazer algo melhor do que já havia feito antes. A competição consigo mesmo seria em si já um estímulo para realizar e os gráficos poderiam contribuir para a avaliação do resultado do treinamento do M.R.

A possibilidade de aumentar a motivação para a realização foi sobejamente comprovada. No entanto, devemos questionar que a maneira como vêm sendo conduzidos os treinamentos talvez não se aplique às crianças por um lado, porque faz parte ensinar às pessoas a escreverem histórias com alto M.R. assim, a avaliação posterior através de histórias estará sempre sob a influência desta técnica o que talvez não corresponda a um real aumento deste traço de personalidade.

Por outro lado, eles exigem por parte dos treinandos um engajamento consciente e uma deliberação no sentido de modificar suas atitudes na direção de tornar-se uma pessoa altamente motivada para realizar.

Como se pode ver no trabalho de Kolb, ele preferiu trabalhar alunos "interessados" pois achou que o treinamento não teria sucesso com alunos não interessados.

Outra técnica deve ser utilizada nos treinamentos do Motivo de Realização de crianças. A apresentação sistemática de modelos parece válido uma vez que as crianças aprendem muito pela imitação de modelos.

Utilizar o processo da modelação, no entanto, não é simples como possa parecer. Se examinarmos a maneira metódica com que Bandura conduz seus estudos, podemos perceber que sujeitos humanos exigem o controle de muita variáveis.

Veja-se, por exemplo, no experimento citado à página 33 em que ele realiza uma entrevista individual com as crianças a fim de certificar-se que elas haviam percebido os alunos modelos com as características que foram planejadas experimentalmente ou seja controlador e recebedor de recompensas.

Em outro experimento citado à página 19 ele tem a preocupação de recolocar os brinquedos sempre na mesma posição a fim de que todas as crianças encontrem ambiente idêntico.

Muitos outros exemplos poderíamos citar, fizemos isto apenas para chamar atenção de que utilizar a modelação exige cuidados a fim de tornar realmente válido seu uso e aplicação.

De modo geral, quando se utiliza tal processo, deve-se ter certeza de que os sub-processos a ele relacionados a saber: atenção, retenção de indícios, processos motores de reprodução, motivação e incentivo estão agindo.

A apresentação de modelos através de filmes ou slides facilita o uso da modelação com grupos na escola no entanto, a participação dirigida após a exposição à modelos oferece oportunidade para que os comportamentos desejados, que foram modelados, possam ser reproduzidos pelos sujeitos.

• Kolb e Biaggio utilizaram a modelação como uma das técnicas usadas no treinamento M.R. e ambos acreditam que ela contribui para o sucesso do treinamento mas o uso exclusivo da modelação como técnica de treinamento ainda não foi tentado.

Considerando que variáveis da personalidade tais como agressividade, auto-controle e preconceitos são adquiridos ou modificados através da modelação, acreditamos, que este processo seja eficaz também para a manipulação do M.R.

Quanto ao tempo de duração dos cursos de treinamento, concordamos com a posição do grupo do professor de Charm que deva ter a duração de todo o ano letivo e não cursos breves e intensivos. Já a escolha do professor como treinador não parece a melhor maneira de agir pois isto iria sobrecarregá-lo com tarefas que seriam melhor realizadas pelo psicólogo. O professor seria levado a se conscientizar da importância do treinamento, pois além de ser muito útil a sua cooperação é necessário evitar atitudes que sejam desencorajadoras do M.R.

Concluindo, parece válido afirmar que o motivo de realização, sem dúvida, merece atenção especial do psicólogo escolar, podendo utilizar vários métodos para o seu treinamento, sendo a exposição a modelos com alto motivo de realização um meio eficaz para se atingir tal objetivo junto a criança. No entanto, a escolha dos modelos e das situações por elas vividas deve ser cuidada e sempre relacionada aos diversos contextos escolares e níveis sócio-culturais.



## BIBLIOGRAFIA

- ALSCHULER, A. S., TABOR, D. and Mc INTYRE. Teaching Achievement Motivation. Middletown, Conn: Education Ventures, Inc, 1970.
- . "Four Experiments in Maximizing the Yields of Achievement Motivation Training for Adolescents." Chapter 7 in Achievement Motivation Development Project, Final Report, Office of Education, Bureau of Research, 1971.
- ANDERSON, Norman H. and BRITZIN, C.A. Performance Motivation x Ability: An Integration Theoretical analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 30 (5); 598-604, 1974.
- ANGELINI, A. L., LOMANACO, J.F.P. e ROSAMILHA, Nelson. Motivo de Realização e Desenvolvimento Econômico. Revista Interamericana de Psicologia, 7: 33-45, 1964.
- . Motivação Humana: realização e progresso social, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1973.
- ARAGÃO, W.M. Efeitos dos processos de modelação e reforço na diminuição de comportamento agressivo e aumento de comportamento cooperativo. Tese de mestrado, PUC, 1975.
- ARONFREED, J. A developmental memoir of "Social Learning Theory". In Ross D. Parke (Ed.); Recent Trends in Social Learning Theory. N.Y.: Academic Press, 1972.
- ATKINSON, J.W. (ed.) Motives in Fantasy and Society. New Jersey, Van Nostrand, 1958.

ATKINSON, J.W. An Introduction to Motivation. New Jersey, Van Nostrand, 1964.

———. A Theory of Achievement Motivation. New York, John Wiley and Sons Inc., 1966.

———. E O'CONNOR, P. Effects of Ability grouping in Schools related to individual differences in achievement related motivation. (Cooperative Research Project no 1283). Ann Arbor: University of Michigan Press, 1963.

BANDURA, A., "Social Learning Through imitation". In: M.R. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation: 1962. Lincoln: 1962. Lincoln. Univer. Nebr. Press, 1962, 211-215. (b).

———. "The role of imitation in personality development". J. Nursery Educ., 1963, 18, 207-215. (a).

———. "Behavior Theory and identificatory Learning". Amer. J. Orthopsychial., 1963, 33, 591-601. (b).

———. "Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses". J. Pers. Soc. Psychol., in press.

———. "Vicarious processes: a case of no-trial learning". Em L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, Vol. II. New York: Academic Press, 1965.

———. Principles of behavioral modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1969.

BANDURA, A., A., & HUSTON, ALETINA C. "Identification as a process of incidental learning". J. Abnorm. Soc. Psychol., 1961, 63, 311-318.

\_\_\_\_\_. & KUPERS, CAROL J., "Transmission of self-reinforcement through modeling".

\_\_\_\_\_. & Mc DONALD, F.J., "Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments". J. Abnorm. Soc. Psychol., 1963, 67, 274-181.

\_\_\_\_\_. & MISCHEL, W., "Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models". J. pers. Soc. Psychol.

\_\_\_\_\_. ROSS, DOROTHEA, & ROSS, SHEILA A., "transmission of aggression through imitation of aggressive models". J. Abnorm. Soc. Psychol., 1961, 63, 575-582.

\_\_\_\_\_. "Imitation of filmmediated aggressive models". J. Abnorm. Soc. Psychol. 1963, 66, 3-11. (a).

\_\_\_\_\_. "A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning". J. Abnorm. Soc. Psychol., 1963, 67, 527-534.

\_\_\_\_\_. "Vicarious reinforcement and imitative learning". J. Abnorm. Soc. Psychol., 1963, 67 - 601-607. (c).

BANDURA, A., & WALTERS, R.H., Social learning and personality development. New York: Hart, Rinehart and Winston, 1963.

————— GRUSEC, J.E., and MENLOVE, F. L.  
Observational learning as a function of symbolization and  
incentive set. Child Development, 1966, 37, 499-506.

—————. Behavior modification through modeling procedures. In  
L.P. Ullmann and L. Krasner (ed.) Research in Behavior  
Modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1965.

—————. The relative efficiency of discusstization and  
modeling approaches for inducing behavioral, affective and  
attitudinal changes. Journal of Personality and Social  
Psychology, 1969, 13, 178-199.

—————. Vicarious extinction of avoidance behavior. Journal  
of Personality and Social Psychology, 1967, 5, 16-23.

—————. Role Symbolic Coding and rehearsal processes in  
observational learning. Journal of Personality and Social  
Psychology, 1973, 26, 122-130.

—————. and BARAB, P.G., Processes governing desenhibitory  
effects through symbolic modeling. Journal of Abnormal  
Psychology, 1973, 82, 1-9.

—————. Vicarious and self-reinforcement process, in R.Goser  
(Ed.). The nature of reinforcement, New York Academic Press,  
1971.



- BANDURA, A., Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 5, 449-455.
- . Relative efficacy of self-monitored and externally imposed reinforcement systems. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 7, 111-116.
- . The influence of antecedent reinforcement and divergent modeling ones on patterns of self-reward; Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3, 373-382.
- BARUCH, R., The Achievement Motive in Women: Implications for Career Development, Journal of Personality and Social Psychology, 15: 260-267, 1967.
- BIAGGIO, A.M.B., "Psicologia do Desenvolvimento", Petrópolis: Vozes (ed.) 1975.
- BIJOU, S.W., and BAER, D.M. Child Development, Vol. I. New York: Appleton - Century - Crofts, 1961.
- BLACKHAM, G.J., and SILBERMAN, A. Modification of Child Behavior. Belmont Calif: Wadsworth Publishing Co., Inc., 1971.
- BOTHA, Elize. The achievement motive in three cultures. The Journal of Social Psychology, Mass., 85 (2): 163-170, dec., 1971.
- BRANDT, L.J. and HAYDEN, M.E. Male and Female Teacher Attitudes as a Function of Student' Ascribed Motivation and Performance Levels. Journal of Educational Psychology, 66 (3): 309-314, 1974.

- BRONSON, G.W. Identity diffusion in late adolescent. Journal of Abnormal and Social Psychology (1959) 59, 414-417.
- CARLIN, A. and POST, Robin D. Drug use and Achievement: International Journal of Addictions, 9 (3): 401-410, 1974.
- CHILD, I.L. and STORM, T. e VEROFF, J. Achievement themes in folk tales related to socialization practice. In: Atkinson, J. W. Motives in fantasy action and society. New York, Van Nostrand, 1958, pp. 479-492.
- DE CHARMS, R. et al. Behavioral Correlates of Directly and Indirectly Measured Achievement Motivation. In David. C. McClelland, ed., Studies in Motivation. Appleton-Century - Crofts, 1955.
- DUNHAM, R.B. Achievement Motivation as predictive of Academic Performance: A multivariate analysis. The Journal of Educational Research, 67 (2): 70-71, October 1973.
- FRASER, T.M. Achievement Motivation as a Factor in Rural Development: a Report on Research in Western Orissa. Trabalho inédito. Harvard College, 1961.
- FRENCH, J.R.P., Jr., e RAVEN, B. The bases of social power, in D. Cartwright (Ed.), Studies in social power. Ann Arbor, Mich.: Institute for Social Research, 1959, pp. 150-167.
- GJESME, Torgrin. Achievement - Related motives and school performance for girls. Journal of Personality and Social Psychology, 26 (1): 131-136, 1973.

HAYASHI, T. and RIM, Y. "A test of Mc Clelland's theory of achievement motivation in Britain, Japan, Ireland and Israel". International Journal of Psychology. V.5 (4): 275-277, 1970.

HEWETT, F.M. The Emotionally Disturbed Child in the Classroom. Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1968.

HILGARD, E.R. Theories of Learning, 2nd ed., New York: Appleton-Century-Crofts, 1956.

HORNER, M.S. The Motive to Avoid Success and Changing Aspirations of Women. In: J.M. Bardwick (Ed.), Readings on the psychology of women. New York, Harper and Row, 1972.

———. Feminity and Successful Achievement: a Basic Inconsistency. In: BARDWICK, DOUVAN, Horner and GUTMAN, Feminine Personality and Conflict. Belmont, Brooks/Cole, 1970, p. 45-74.

JACOBSON, E. Contribution to the metapsychology of psychotic identification. Journal of Personality (1959) 27, 532-545.

KAGAN, Jerome. Motives and Development. Journal of Personality and Social Psychology, 22 (1): 51-66, 1972.

KARABENICK, S.A. Valence of Success and failure as a function of achievement motives and Locus of Control. Journal of Personality and Social Psychology, 21 (1): 101-110, 1972.

KNAPP, R.H. "Achievement and Aesthetic Preference". In: Atkinson, J.W. (org.), Motive in fantasy, action and society. New York, Van Nostrand, 1958, p. 367-372.

- KRASNER, L. and Ullmann, L. Research in Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1965.
- KOLB, D.A. Achievement Motivation Training for under- Achievement High-school Boys. Journal of Personality and Social Psychology, 2 (6): 783-792, 1965.
- KOUNIN, J.S. Discipline and Group Management in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- KOWATRAKUL, S. and STIVERS, E.H. Increasing Children's Achievement Behavior and Measured Intelligence Through "Need Achievement" Training. Philadelphia, Pa.: Temple University, Dept. of Educational Psychology, 1969.
- KNIGHT, J.M. "The effect of Programmed Achievement on Student Performance". The Journal of Educational Research, 66 (7): 291-294, march 1973.
- LEASHAN, L. Time orientation and social class. Journal Abnormal Social Psychology, 47: 589-592, 1952.
- LESSER, G.S., KRAWITZ, R.N. and PACKARD, R. Experimental arousal of achievement motivation in adolescent girls. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66: 59-66, 1963.
- LIFSHITZ, Michaela. Achievement Motivation and Coping Behavior of Normal and Problematic Preadolescent Kibbutz Children. Journal of Personality Assessment, 38 (2): 138-143, april 1974.
- LITWIN, G.H. & STRINGER, R.A. Motivation and organizational climate. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1968.



MACCOBY, Eleanor, E. Role - taking in childhood and its consequences for social learning. Child Development, 1959, 30, 239-252.

Mc MILLIAN, D.L. Behavior modification: A teacher strategy to control behavior. Report of Proceedings of the Forty-fourth Meeting of the Convention of American Instructors of the Deaf. Berkeley, Calif.: 1968, pp. 66-76.

———. Behavior Modification in Education. New York: The Macmillan Company, 1973.

MAEHR, Martin L. Culture and Achievement Motivation. American Psychologist, 29 (12): 887-896, 1974.

Mc CLELLAND, The achieving society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1961. In paperback, New York: The Free Press, 1967.

———. Achievement motivation can be development. Harvard Business Review. November-December, 1965.

———. Does education accelerate economic growth? Economic Development and Cultural Change, 1966, 14 (3), 257-278.

———. That urge to achieve. Think, November-December, 1966, 19-23.

———. Some Social consequences of achievement motivation. In King, R.A. (Ed.), Readings for an introduction of psychology. New York: Mc Graw - Hill, 1971, 253-259.

Mc CLELLAND. Assessing human motivation. Module. New York: General Learning Press, 1971. (a).

———. Motivational trends in society. Module. New York: General Learning Press, 1971 (b).

———. What is the effect of achievement motivation in the schols? Teachers College Record, Columbia University. 1972, 74 (2), 129-145.

———. Risk - "Taking in children with high and low need for achievement". In: Atkinson, J.W. (org.), Motives in fantasy action and society. New York, Van Nostrand, 1958, p. 306-321.

———. The role of technology in developing achievement motivation. Educational Technology, outubro, 1969, p. 7-16.

———. and FRASER Jr., T.M. Reports on achievement motivation, Barpali, India. American Anthropologist, 71 (2): 333-334.

———. and WATSON Jr., R.I. Power motivation and risktaking behavior. Journal of Personality, 41 (1): 121-139, march 1973.

———. N. Achievement and Entrepreneurship. Journal of Personality and Social Psychology, 1 (4): 389-392, 1965.

———. Some social consequences of Achievement motivation. In: Jones, M.R. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, 1965, p. 41-65.

- Mc CLELLAND. Studies in Motivation. New York, Appleton - Century Crofts, INC. 1955.
- MILLER, D.R. e SWANSON, G.E. "The Changing American parent". In: Mc Clelland, D.C. A Sociedade competitiva; realização e progresso social. Rio de Janeiro, Exp. e Cultura, 1972.
- MISCHEL, W. Delay of Gratification, Need for Achievement and Acquiescence in another Cultura. In: Mc Clelland, D.C. A Sociedade Competitiva; realização e progresso social. Rio de Janeiro, Exp. e Cultura, 1972.
- MOWER, O.H. Identification: A link between learning theory and psychotherapy. In: Learning theory and personality dynamics. New York: Ronald Press, 1950. pp. 69-94.
- MURRAY; E. J. Motivação e Emoção. Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- MUSSEN, P., e DISTLER, L. Masculinity, identification, and father-son relationships. J. Abnorm. Soc. Psychol., 1959, 59, 350-356.
- PARSONS, T. Family Structure and the Socialization of the Child. Em T. Parsons e R.F. Bales (Eds.), Family, socialization, and The interaction process. Glencoe, Ill.,: Free Press, 1955.
- . Social structure and the development of personality: Freud's contribution to the integration of Psychology and Sociology, Psychiatry (1958) 21, 321-340. -
- PELECHAND, V. Personalidade, Motivação y Rendimiento Acadêmico. Re vista de Psicologia General y aplicada. Madrid, 27 (114-115): 69-86 - ener, abril, 1972.

RAYNOR, Joel O. Relationships between Achievement-related Motives, Future Orientation, and Academic Performance. Journal of Personality and Social Psychology, 15 (1): 28-33, 1970.

\_\_\_\_\_. and RUBIN. Effects of Achievement Motivation and Future Orientation on Level of Performance. Journal of Personality and Social Psychology, 17 (1): 36-41, 1971.

ROSEN, B.C. and D'ANDRADE. The psychological origin of achievement motivation. Sociometry, 22 (22): 185-218, 1959.

ROSENBERG, M. Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press, 1965.

SIMONS, R.H. and RIBB, J.J. Achievement Motivation, Test Anxiety, and Underachievement in the Elementary School. The Journal of Educational Research, 67 (8): 366-369, april, 1974.

SEARS, R.R. Identification as a form of behavioral development. In D.B. Harris (Ed.). The concept of development. Minneapolis: Univer. of Minnesota Press, 1957, pp. 149-161.

SKINNER, B.F. Science and Human Behavior. New York: The Macmillan Company, 1953.

SMITH, Charles P. Relationships between Achievement Motives and Intelligence, Performance Level, and Persistence. Journal of Abnormal and Social Psychology, 68 (5): 523-532, 1970.

SORRENTO, R.M. An Extencion of Theory of Achievement Motivation to the Study Leadership. Journal of Personality and Social Psychology, 26 (3): 356-368, 1973.



- TEEVAN, R.C. and MCGHEE, Paul E. Child Development of Fear of Failure Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 21 (3): 345-348, 1972.
- TESSLER, R.C. and SCHWARTZ, S.H. Help Seeking, Self-esteem, and Achievement Motivation; An attributional Analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 21 (3): 318-326, 1972.
- TOYNBEE, A.J. A Study of History (Sinopse dos Vols. 1-6 por D.C. Somervell). New York, Oxford University Press, 1947.
- VOLLMER, Fred and ALMAS, Rigmor. Sex Differences in Achievement Motivation. Scandinavian Journal of Psychology, 13 (4) 310-313, 1974.
- WEBER, Max. The Protestant Ethic Spirit of Capitalism. Trad. Talcott Parsons, New York, Scribner, 1904.
- WEINER, BERNARD. Need Achievement and The Resumption of Incompleted Task. Journal of Personality and Social Psychology, 1 (2): 165-168, 1965.
- . Attribution Theory, Achievement Motivation, and The Educational Process. Review of Educational Research, 42 (2): 203-215, 1972.
- WENRICH, W.W. A Primer of Behavior Modification. Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing Co., Inc., 1970.
- WEINER, B., e KUKLA, A. An attributional analysis of achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 1970. 15, 1-20.

WINTERBOTTON, Marian R. "The relation of need for Achievement to learning experiences in independence and mastery". In: Atkinson, J.W., (org.), Motives in Fantasy, Action and Society. New York, Van Nostrand, 1958, p. 453-478.

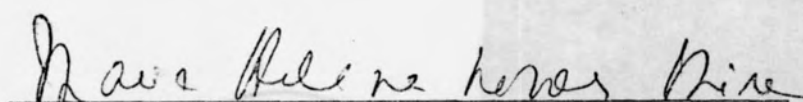
WHITING, J.W.M. Resource mediation and learning by identification. In I. Iscoe & H.W. Stevenson (Eds.). Personality development in children. Austin: Univer. of Texas Press, 1960, pp. 112-126.

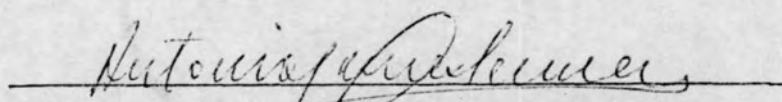
WOLK, Stephen and DUCETTE, Joseph. The moderating effect of locus of control in relation to achievement - motivation variables, J. Pers. and Social Psych. 41 (1): 59-70, march , 1973.

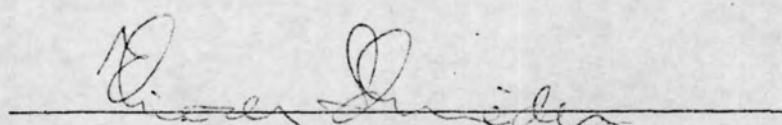
ZANDER, Alvin and FORWARD, J. Position in Achievement Motivation, and Group Aspirations. Journal of Personality and Social Psychology, 8 (3): 282-288, 1968.

A dissertação "FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS DE TREINAMENTO DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO ATRAVÉS DO PROCESSO DA MODELAÇÃO" foi considerada aprovada.

Rio de Janeiro, 31 de janeiro de 1978

  
Professor Orientador

  
Membro da Comissão Julgadora

  
Membro da Comissão Julgadora